



**Universidade de Aveiro**  
**Ano 2013**

Departamento de Educação

**Marlene  
Lourenço Leitão**

**Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em  
Jardim-de-infância**



**Marlene  
Lourenço Leitão**

**Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em  
Jardim-de-infância**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## O júri

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga  
Fernandes Tomaz,  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira,  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal,  
Professora Associada, Universidade de Aveiro

## Agradecimentos

No final desta etapa tão importante, não quero deixar de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma tornaram possível este meu percurso. Assim, neste momento, quero expressar o meu agradecimento:

À orientadora da Universidade, a Professora Dra. Gabriela Portugal, pelo tempo que me disponibilizou, pelo rigor e exigência que tanto me fizeram crescer e pelas perspectivas otimistas que tem da educação pré-escolar e que me fizeram repensar e refletir de outra forma.

À orientadora cooperante, a Educadora Ana Paula e às auxiliares de ação educativa, Sílvia e Lurdes, pelo apoio e acompanhamento ao longo das minhas intervenções e pelo carinho com que me acolheram e por me mostrarem como se vive dia após dia numa sala de jardim-de-infância.

Aos *meus meninos*, que tornaram tudo real e me mostraram como é encantadora a profissão de Educadora de Infância, pelos abraços, beijinhos e brincadeiras com que me presentearam diariamente durante o meu percurso na sua sala.

À minha companheira de estágio (e amiga), a Alexandra P., que partilhou todas as experiências sempre com uma palavrinha de ânimo e coragem para alcançar sempre mais e por tantas vezes me chamar atenção, mostrando-me caminhos alternativos nos diversos obstáculos que ultrapassámos.

Aos meus pais e ao meu irmão, por sempre quererem o melhor para mim, por se orgulharem de todo o meu percurso e pelos sacrifícios por que passaram para eu poder chegar até aqui.

À minha restante família, por me acompanharem e viverem comigo momentos de grande felicidade e, também, de dificuldade.

Ao Kevin, por toda a paciência e pelas palavras tranquilizadoras nos momentos mais difíceis pois fizeram toda a diferença.

Às minhas colegas da licenciatura e mestrado, em especial à Sandra, à Mélanie e à Cecília pela imensa amizade e por me terem ajudado a construir o meu percurso.

Às *minhas Rita's do coração*, a Rita A. e a Rita R., por todas as palavras de incentivo e pela compreensão demonstrada durante as minhas ausências.

Bem-haja a todos. Sem vocês tudo seria mais difícil!

**Palavras-chave**

Brincar, aprendizagem, desenvolvimento, educação pré-escolar, jardim-de-infância.

**Resumo**

O presente relatório de estágio descreve um estudo desenvolvido no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo investigar e refletir acerca do lugar do brincar num contexto de jardim-de-infância e acerca da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, realizámos um estudo de caso, recorrendo à observação e registo fotográfico/vídeo, procurando captar informação sobre a forma como o contexto integra e valoriza, ou não, o brincar das crianças. Ainda, analisou-se um conjunto de situações de brincar, considerando algumas características (ex. níveis de implicação, interesses identificados e áreas de desenvolvimento e/ou conteúdos curriculares implícitos) e implicações para a prática pedagógica.

Este trabalho permitiu-nos concluir que, no contexto em estudo, o brincar não é devidamente valorizado na intervenção pedagógica do educador, o que se reflete na forma como a organização do espaço, materiais e dinâmicas ou rotinas instaladas acontecem. Consequentemente, o brincar das crianças pareceu-nos pouco complexo e elaborado, parecendo ser muito repetitivo. Não obstante, pudemos verificar que no brincar muitos conteúdos curriculares emergiam e que a sua observação atenta oferecia pistas valiosas para a intervenção do educador.

**Keywords**

play, learning, development, pre school education, kindergarten

**Abstract**

This internship report describes a study developed in the context of Supervised Pedagogical Practice under the Master Degree in Pre-School Education and First Cycle of Basic Education, having as main objective to investigate and to explore about the place of playing in kindergarten and its importance for the development and learning of the children. In this sense, we have achieved a case study, using the observation and photographic and video registers, trying to capture information about how does the context integrates and values, or not, the children's play. It was also analysed a set of playing situations, considering some features (for example, levels of involvement, identified interests and development areas or implicit curricular contents) and implications for the pedagogical practice.

This work allowed us to conclude that in the studied context, playing isn't properly valued in the pedagogical intervention of the kindergarten teacher, which is reflected in the way how the space, materials and dynamics organization or the installed routines happen. Therefore, the children's play seemed to us somewhat complex and elaborate and to much repetitive. However, we could verify that many curriculum contents emerged from playing and that his careful observation offered valuable leads for the kindergarten teacher intervention.

**Mots-clés**

Jouer, apprentissage, développement, l'éducation pré scolaire, maternelle

**Résumé**

Ce rapport de stage décrit une étude menée dans le cadre de la pratique pédagogique supervisée le diplôme de maîtrise en éducation de la petite enfance et l'enseignement du 1er cycle de l'enseignement de base, avec l'objectif principal d'étudier et de réfléchir sur le rôle de la lecture dans un contexte de maternelle, enfance et de leur importance pour le développement et l'apprentissage des enfants. Par conséquent, nous avons mené une étude de cas, en s'appuyant sur l'observation et l'enregistrement / vidéo photographique, en essayant de capturer des informations sur la façon dont le contexte et intègre les valeurs, ou non, le jeu des enfants. Pourtant, nous avons analysé un ensemble de situations de jeu, compte tenu de certaines caractéristiques (par exemple, les niveaux de participation, les intérêts et les domaines identifiés pour le développement et / ou de programmes implicite) et implications pour la pratique éducative.

Ce travail nous a permis de conclure que, dans le contexte de l'étude, la lecture n'est pas l'intervention éducative correctement apprécié de l'éducateur, qui se reflète dans la façon dont l'organisation de l'espace, des matériaux et de la dynamique installés ou des routines arriver. Par conséquent, le jeu des enfants nous a semblé un peu complexe et élaboré, qui paraît être très répétitif. Néanmoins, nous avons constaté que dans de nombreux programmes jeu a émergé et leur étroite observation a offert de précieux indices pour l'intervention de l'éducateur.

## ÍNDICE GERAL

---

ÍNDICE DE QUADROS .....	2
ÍNDICE DE FIGURAS .....	3
ÍNDICE DE ANEXOS .....	4
1. INTRODUÇÃO .....	5
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	11
2.1. Brincar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças .....	13
2.2. Brincar em contextos educativos.....	19
2.2.1. O brincar nas orientações curriculares oficiais .....	19
2.2.2. O papel do educador no brincar .....	25
2.2.3. Organização do espaço físico e social no brincar .....	33
3. TRABALHO EMPÍRICO.....	39
3.1. O Projeto “Brincar, aprendizagem e desenvolvimento no jardim-de-infância” ....	41
3.1.1. Orientações metodológicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....	43
3.1.2. Caracterização e análise do contexto .....	47
3.1.3. Descrição e análise de episódios de brincar observados .....	61
3.1.3.1. <i>Legos, carrinhos e padrões</i> .....	62
3.1.3.2. <i>Dialogar a brincar</i> .....	65
3.1.3.3. <i>Desenhar com castanhas</i> .....	69
3.1.3.4. <i>A brincadeira: qual o mais alto?</i> .....	73
3.1.3.5. <i>Brincar com o dominó do mar</i> .....	75
3.1.3.6. <i>Brincar, só</i> .....	78
3.1.3.7. <i>Brincar, natal e puzzle</i> .....	80
3.2. Síntese conclusiva .....	83
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
6. ANEXOS .....	101



## ÍNDICE DE QUADROS

---

Quadro 1 – Teoria de Piaget sobre a brincadeira.....	14
Quadro 2 – Rotina diária da sala em estudo .....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 – Planta da sala de atividades.....	47
Figura 2 – Área da manta .....	48
Figura 3 –Área da casinha .....	49
Figura 4 – Área da leitura.....	49
Figura 5 – Área da matemática.....	50
Figura 6 – Área da ciência.....	50
Figura 7 – Espaço exterior da Instituição .....	51
Figura 8 – D. a brincar com os carrinhos. ....	62
Figura 9 – Crianças a brincar.....	66
Figura 10 – Elemento propiciador do brincar.....	69
Figura 11 – B. a brincar com as castanhas. ....	69
Figura 12 – Resultado final da brincadeira.....	70
Figura 13 – Crianças a brincar na manta. ....	73
Figura 14 – As três crianças a brincar com o dominó do mar .....	75
Figura 15 – Resultado final da brincadeira.....	75
Figura 16 – Jogo Dominó do Mar. ....	76
Figura 17 – R. J. a brincar. ....	78
Figura 18 – P. N. a brincar com o puzzle de natal.....	80

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

Anexo 1- Autorização de participação .....	103
Anexo 2 - Indicadores e Níveis de Implicação segundo Portugal e Laevers (2010).....	107

---

# 1. INTRODUÇÃO



A partir do século XIX em vários países da Europa decorreram múltiplos movimentos e manifestações contra a desigualdade geracional, conduzindo à constituição de um conjunto de direitos da criança, que foram introduzidos na legislação desses países. Em 1948, a Organização das Nações Unidas proclama a Declaração dos Direitos do Homem mas, só em 1959 se promulgou a Declaração dos Direitos da Criança. Mais tarde, em 1979, celebrou-se o Ano Internacional da Criança preparando a Convenção dos Direitos da Infância. Em 1989, as Nações Unidas adotam a Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança (CDC), passando a considerar-se a criança como um cidadão com direitos próprios, a nível mundial. Desde então, vários países a têm ratificado, incluindo-a na sua legislação. Atualmente, segundo Tomás (2011), apenas dois países ainda não a ratificaram, sendo eles os Estados Unidos da América e a Somália.

No caso particular de Portugal, logo no início do século XX se valorizou a criança como um ser com necessidades de proteção, lançando a Lei de Proteção à Infância em 1911. A ratificação da CDC concretizou-se em 1990, juntando-se Portugal a outros países que promovem os direitos da criança, marcando um longo processo do desenvolvimento do pensamento partilhado sobre a infância e as crianças (Martins, 2000).

Atualmente, num tempo em que se apressa a criança, em que predomina a competição e a focalização nos produtos, desvalorizando-se, conseqüentemente, a atividade natural e espontânea da criança, o direito a um brincar livre parece estar ameaçado. *De que forma é vivida esta realidade num contexto de jardim-de-infância? Que atenção é dada ao brincar? Quais as potencialidades do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança?* No sentido de responder a estas questões, foi nossa intenção investigar, compreender e refletir sobre os benefícios das atividades lúdicas para as crianças em contexto de Jardim-de-infância.

Em algumas salas de jardim-de-infância assiste-se, hoje em dia, à subvalorização desta atividade como ação principal da criança. A brincadeira surge após a realização de alguma atividade dirigida pelo adulto, ficando de parte a aposta nos interesses e necessidades das crianças. No entanto, é a partir do brincar espontâneo que as crianças demonstram os seus problemas e as suas vivências, que de uma forma adequada devem ser tidos em conta pelo educador, na sua intervenção. Desta forma, dar tempo e espaço para atividades lúdicas que se desenvolvem pela iniciativa da criança é uma mais-valia para a melhoria da qualidade da intervenção.

Para Friedmann (2001, p. 14), “é fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança [como as] suas emoções, a forma como interage com os seus colegas, o seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral”. Daí se dar grande importância à atividade lúdica, uma vez que, quando a criança brinca, “ela aprende a conhecer o mundo e as pessoas que a rodeiam, aprende a conhecer-se a si própria e a saber quais as suas possibilidades e capacidades” (Jeffrey, 1986 citado por Curado, Neto, Kooij, 1997, p. 84).

Também Sutton-Smith (1981) apontado por Pessanha (1997, p. 151-152) refere que “a atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento [dado que] a criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço [...] [pois] é a coisa que lhe dá prazer”. Desta forma, conclui-se que o brincar é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Tendo subjacente esta linha de pensamento, o projeto *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-infância*, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional, em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada (estágio), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, teve como pano de fundo o artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança que confere às crianças o direito a brincar, descansar, ter tempo livre e dedicar-se às atividades de que mais gosta. Deste modo, o presente relatório tem como principal objetivo investigar e refletir acerca do lugar do brincar num contexto de jardim-de-infância, destacando as aprendizagens que podem ocorrer em espaços e tempos dedicados ao brincar e procurando perceber o contributo do brincar no desenvolvimento da criança.

No que respeita às orientações metodológicas e instrumentos de recolha de dados optou-se por um estudo de natureza descritiva e qualitativa, no sentido de observar e compreender os vários momentos lúdicos que iam surgindo no contexto de estágio, recorrendo à observação e registo de gravação áudio e fotografia. Através de um estudo de caso procurou-se dar sentido aos referenciais teóricos relativos ao tema, tendo em conta o contexto, o grupo e as suas características.

Este trabalho está estruturado em duas grandes partes que se articulam entre si, uma parte de cariz teórico, em que referimos a atividade lúdica e sua importância na vida da criança e uma parte descritiva do trabalho empírico desenvolvido. Na parte teórica, apresentam-se diversos autores de referência no que diz respeito ao brincar, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança nos momentos de atividade lúdica, seguindo-se uma abordagem do brincar em contextos educativos, destacando-se o lugar do brincar nos normativos oficiais que organizam a ação do educador, o papel do adulto e a importância da organização dos espaços físicos e sociais nos contextos de infância.

Na segunda parte, respeitante ao Trabalho Empírico, tendo como referência o lugar e tempo de brincar, caracteriza-se o contexto de estágio onde se realizou a nossa prática pedagógica supervisionada e analisam-se um conjunto de situações de brincar, considerando algumas características desse brincar, como os níveis de implicação, os interesses identificados, as áreas de desenvolvimento e/ou conteúdos curriculares implícitos e implicações para a prática pedagógica. Por fim, procuramos salientar as principais conclusões do trabalho e evidenciar a sua importância para o nosso crescimento pessoal e profissional.





---

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em actividades culturais e artísticas.”*  
(UNICEF, 2004, p. 22)



## 2.1. Brincar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças

---

O brincar é uma atividade universal livre e espontânea de todo o ser humano, manifestando-se com mais frequência na infância, sendo uma atividade não estruturada pelo adulto (Santos, 2004; Cordazzo e Vieira, 2007). Outros autores, como Fortuna (2000), Tessaro e Jordão (2007) e Robles (2007), descrevem o brincar como a atividade ou ação da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança. Silva (2010) adianta a esta conceção a perspetiva de uma atividade saudável e útil do ponto de vista físico e mental e, principalmente, por ser um direito da criança. Neste sentido, no brincar, a criança entrega-se total e espontaneamente à atividade que está a realizar pela diversão e prazer. A autora acrescenta ainda que o brincar é o oposto do trabalho e que nele podem surgir conflitos e/ou limitações.

Assume-se, então, que o brincar faz parte da infância, permite o desenvolvimento e envolve diversas aprendizagens para as crianças (Fortuna, 2000; Silva, 2010). A criança mesmo quando não está acompanhada por um adulto poderá inventar diferentes e novas formas de brincar e criar o seu próprio conhecimento, pois “a criança capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar, o que quer fazer com o material, é capaz de encontrar soluções quando a brincadeira lhe cria dificuldades” (Silva, 2010, p. 10). A própria autora menciona que os tempos livres das crianças são ocupados essencialmente por atividades lúdicas ou jogos que variam consoante a construção de novas competências sociais, motoras e intelectuais ao longo da vida.

Para Fortuna (2000), o brincar possibilita o desenvolvimento da criança, porque cada etapa do desenvolvimento corresponde a um tipo de brincar, no ponto de vista psicogenético. Decorrente da observação dos seus próprios filhos, Piaget concluiu que o brincar pode classificar-se mediante as fases de desenvolvimento infantil que correspondem ao tipo da estrutura mental da criança, entre eles, o jogo de exercício sensório-motor, o jogo simbólico e, por fim, o jogo de regras (conforme a tabela 1).

**Quadro 1** – Teoria de Piaget sobre a brincadeira. Fonte: Santos, 2004.

<i>Idade Aproximada</i>	<i>Estádio de desenvolvimento</i>	<i>Tipo de brincadeira predominante</i>
0 - 2 anos	Sensório-motor	Jogos de exercício
2 - 7 anos	Pré-operacional	Jogos simbólicos
7 – 11 anos	Operações Concretas	Jogos de regras

O jogo de exercício sensório-motor surge até aos dois anos de idade e tem como principal objetivo o próprio prazer da criança. A criança brinca sozinha limitando-se aos seus próprios movimentos, manipulando as várias partes do seu corpo ou objetos macios e cativantes. Assim que a criança começa a falar, este tipo de jogo parece diminuir (Friedmann, 2001; Santos, 2004).

Na fase seguinte, a designada fase pré-operatória, surge a noção de símbolo, a qual representa algo que está ausente. Neste jogo a criança começa a juntar-se a outras crianças para concretizar jogos de faz de conta. Este jogo simbólico surge nas crianças entre os dois e os seis anos de idade e consiste na satisfação de desejos, por meio de uma transformação do real. Nele a criança reproduz as relações que encontra, assimila a realidade envolvente, tenta concretizar sonhos e fantasias, demonstra conflitos, medos ou angústias, liberta tensões e frustrações e é uma forma de se auto expressar (Friedmann, 2001; Santos, 2004). Para Piaget (1979, p. 67), “o jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil”. Nele, a criança é obrigada a adaptar-se ao mundo social, com regras e interesses que lhe são desconhecidos e ao mundo físico que mal compreende. Nesta adaptação ao mundo, o principal instrumento é a linguagem, sendo fundamental o equilíbrio entre as necessidades afetivas e intelectuais.

Por último, Piaget sugere o jogo de regras, que surge a partir dos sete anos de idade e manifesta-se ao longo da vida, que consiste em combinações sensório motoras e/ou intelectuais com determinadas regras transmitidas de geração em geração ou estabelecidas no momento da brincadeira. Nesta fase surgem as regras que implicam necessariamente relações sociais ou interindividuais, ou seja, regras para jogos de pares, em grupo ou até apenas para o indivíduo que realiza este tipo de jogo (Friedmann, 2001; Santos, 2004).

Na mesma linha de pensamento de Piaget, Friedmann (2001) partilha que se nos primeiros anos a criança brinca essencialmente sozinha, mais tarde, no jogo partilhado, esta comunica verbalmente ou por gestos e assume diferentes papéis sociais. Quando brinca, a criança envolve-se física e mentalmente. Ainda bebé, as atividades lúdicas são essencialmente sensório motoras em que se explora os cinco sentidos: o cheiro, a audição,

a visão, o tato e o paladar. À medida que cresce, vai desenvolvendo capacidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais e as suas ações ganham um carácter cada vez mais abstrato. O brincar, para Piaget, é uma forma de a criança explorar o mundo, pois ao fazer de conta conhece outras facetas do mundo. Daí concluir-se que o brincar tem consequências sobre o desenvolvimento da criança. Neste sentido, são muitos os estudos que têm demonstrado que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil e que a criança as realiza de forma completa e rigorosa (Santos e Cruz, 1999).

Para Serrão (2009), a oportunidade de realizar experiências educativas diversas, num contexto interativo entre crianças e adultos, permite o desenvolvimento socio afetivo, cognitivo, moral e motor de cada criança. A atividade lúdica, sendo uma das experiências educativas mais significativas, é presença assídua na educação pré-escolar e permite o desenvolvimento das crianças. A interação social é um dos aspetos fundamentais do brincar numa sala de atividades de jardim-de-infância e, deste modo, o desenvolvimento da competência social acontece nas várias brincadeiras que suscitam interesse para as crianças.

Um ambiente seguro, organizado e estruturado possibilita a exploração de novos desafios com confiança e sem medos por parte das crianças em idade pré-escolar. Para Bruner, citado por Serrão (2009) o ato lúdico cria situações exploratórias favoráveis à resolução de problemas. Neste sentido, o jogo espontâneo, segundo Piaget, deve ser o primeiro contexto no qual o educador incentiva a utilização da inteligência e da iniciativa por parte das crianças. Também Carvalho, Barros e Pereira (2009, p. 5786) referem que o brincar “pode estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporciona a aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção”.

Ainda relativamente às áreas de desenvolvimento, o contacto com experiências diversas permite às crianças apropriarem-se de tradições, crenças, princípios e valores morais. Através de jogos, brincadeiras ou situações pontuais as crianças vão conhecendo o seu meio envolvente, aprendendo regras sociais, como saber utilizar os espaços, os materiais e a lidar de forma pacífica com os colegas. Por último, na área de desenvolvimento motor através da brincadeira as crianças experimentam novas formas de movimento, no sentido de dominar o seu corpo em diferentes posturas e formas de

locomoção. Atividades manipulativas, locomotoras e posturais promovidas neste sentido são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas que vão sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo (Serrão, 2009).

Assim sendo, o brincar é uma das atividades mais importantes para a criança e contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que possibilita o “despertar” das suas capacidades e potencialidades. Como referem Tessaro e Jordão (2007, p. 4) que citam Cunha (2004) “o brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer”.

Na atividade lúdica é estabelecida a relação entre o brincar e o brinquedo, dado que participam em simultâneo na construção do Eu e na aprendizagem da existência. Neste sentido, é apontada a importância do brinquedo no desenvolvimento sensorial, intelectual, social e motor da criança, porque o brinquedo permite à criança analisar o meio que está à sua volta e construir a sua personalidade (Silva, 2010). Nesta linha de pensamento, Garvey (1992) refere também que a atividade lúdica é fundamental para que a criança possa aprender a conhecer-se a si própria, mas também conhecer os outros e o mundo em que vive.

Através do brincar, a criança tem oportunidade de experienciar novas sensações, criar vínculos sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e superar obstáculos. Estas aprendizagens só acontecem se à criança for dada oportunidade de tomar iniciativas e de gerir o seu próprio tempo através da escolha livre, por exemplo (Silva, 2010). Neste contexto, é essencial a criação de espaços e condições para que estas aprendizagens surjam, como abordaremos mais à frente.

Segundo Solé (1980) mencionado por Silva (2010), o brincar para a criança é imprescindível, necessário e importante como comer ou dormir e por isso é fundamental ter-se em conta a satisfação destas e de outras necessidades básicas. Hoje em dia, com frequência, ouvem-se comentários de adultos referindo “falta” de tempo para estes momentos de brincar tanto dentro como fora da escola ou que o brincar serve apenas para ocupar o tempo. Todavia, o brincar não poderá ser considerado como um simples entretenimento ou diversão mas como uma aprendizagem para a vida adulta.

Assim, o brincar deverá fazer parte das atividades curriculares, principalmente na educação pré-escolar, precisando também serem planeados esses momentos na sala de aula

(Friedmann, 2001). Com a devida importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança, cabe ao educador definir prioridades a nível da sua prática pedagógica, reconhecendo as necessidades e interesses das crianças. Assim, o jogo educativo proposto pelo adulto é encarado como intenção dirigida a um ou mais fatores como afetivo, cognitivo, social, motor ou preparação para a vida pessoal e social (Serrão, 2009).

Em Portugal, com a criação do Instituto de Apoio à Criança (IAC) em 1983 iniciou-se “um programa específico de implementação, divulgação e promoção dos espaços lúdicos e da sua importância no desenvolvimento da criança” (Abecasis, Lourenço e Santos, 2011, p. 2). Este desenvolve esforços no sentido de ajudar e difundir o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os dilemas da infância assumindo-se como promotor e defensor dos Direitos da Criança, junto de diferentes entidades, instituições e da comunidade em geral. O IAC está subdividido em vários setores, entre os quais o da Atividade Lúdica e este tem como principal objetivo defender e promover o brincar, concretamente o artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança. Para esta instituição é evidente que o livro, o brinquedo e o jogo são importantes para o desenvolvimento infantil e juvenil, especialmente para o desenvolvimento cognitivo, funcional, social, afetivo e moral. O prazer e a alegria que proporcionam fazem com que a criança cresça construindo a sua personalidade, a sua livre expressão, facilitando as aprendizagens e demonstrando interesse, criatividade, sonho e esperança para o sucesso ao longo da própria vida (Abecasis, Lourenço e Santos, 2011).

Por tudo o que foi referido, pode-se concluir que o brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as felizes e alegres, criando sensações que as acompanham durante todas as etapas da vida. Através da atividade lúdica desenvolvem a criatividade, a capacidade de resolver os seus problemas, exploração do mundo físico e social. Lançam-se as bases de uma futura sociedade caracterizada por competência, responsabilidade, tolerância, solidariedade, pedras essenciais na construção de um mundo mais feliz e justo para todos.





## 2.2. Brincar em contextos educativos

---

### 2.2.1. O brincar nas orientações curriculares oficiais

A Educação Pré-Escolar (EPE) foi integrada no sistema educativo em anos relativamente recentes. Desde o início do século XIX encontram-se diferentes momentos que demarcam a sua evolução. No período monárquico (1834 – 1909) a educação de infância integra o sistema educativo. De seguida, na 1.<sup>a</sup> República começa a ser valorizada a pré-escolarização da infância (1910 – 1932). Sendo atribuída alguma importância às crianças enquanto seres passíveis de ser educáveis, ou seja, a criança começa a ser assumida como um ser capaz e cuja aposta no seu desenvolvimento é uma mais-valia para elevar a qualidade de uma sociedade. No Estado Novo, a educação das crianças ficou a cargo das mães, alterando, desta forma, a função assistencial dada à educação pré-escolar (1933 – 1959). Nos finais dos anos 60, começam a surgir os jardins-de-infância com o objetivo de colaborar com a família na assistência prestada à criança, dada outra alteração no seu potencial educativo (Cardona, 2008).

Em 1986 é publicada a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro), que visa enquadrar legalmente a Educação Pré-Escolar, afirmando que esta se dirige a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico. Segundo esta lei, a organização curricular terá em conta “a promoção de uma equilibrada harmonia entre os níveis de desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei n.º46/1986 de 14 de outubro). Desta forma, para potenciar os níveis de desenvolvimento descritos, a LBSE enumera vários objetivos relativamente à Educação Pré-Escolar, como

estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;

desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e *estimular a atividade lúdica*; incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Artigo 5º, Lei n.º46/1986, de 14 de outubro).

Através destes objetivos enunciados compreende-se a necessidade de o brincar estar presente nas salas de jardim-de-infância dado que é uma atividade livre que estimula os interesses e capacidades das crianças, integrando-as num grupo social e que lhes permite o desenvolvimento de competências distintas como a linguagem ou a criatividade. Tudo isto de forma lúdica, sem pressões, sempre com a flexibilidade dos participantes e com crescente autonomia e prazer.

Segundo a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro), que aborda o ordenamento jurídico da Educação Pré-escolar, e no seguimento da LBSE, a EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e destina-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade (Artigo 2º, Lei n.º46/1986, de 14 de outubro). Este regulamento também refere diversos objetivos que acompanham os já expostos, anteriormente, decorrentes da LBSE. Assim, no que respeita ao brincar e atendendo à natureza da criança, tornam-se necessárias atividades lúdicas como estratégia educativa para a aquisição e o desenvolvimento da mesma. O brincar em grupo permite estimular a integração da criança em grupos sociais diversos, assim como desenvolver a comunicação, que alguns desses objetivos pretendem. Mais concretamente, o objetivo descrito na mesma lei “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” compreende, necessariamente, que a atividade lúdica deve estar presente em contextos educativos, já que promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, desde os primeiros anos de idade.

Com a inclusão da EPE no sistema nacional de educação que passa a articular-se com os restantes níveis de ensino, nomeadamente, com o primeiro ciclo do ensino básico, surgem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, Ministério da Educação, 1997). Como documento regulador, engloba um conjunto de princípios comuns a todos os educadores de infância e serve de suporte e orientação à sua intervenção pedagógica, nomeadamente na organização do ambiente educativo, na continuidade

educativa, na intencionalidade educativa e nas três áreas de conteúdo (área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação - domínio de expressão motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática; e área do Conhecimento do Mundo). Estas áreas de conteúdo constituem-se como referenciais a considerar na planificação e avaliação de diferentes situações e oportunidades de aprendizagem, ou seja, são formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as atividades que realiza com as crianças (Ministério da Educação, 1997).

A área de *Formação Pessoal e Social* é considerada uma área transversal e integradora, uma vez que se articula e dá suporte a todas as outras. Esta tem como principais objetivos a garantia de uma vivência afetiva e o desenvolvimento de atitudes e hábitos sociais que permitam favorecer “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). O brincar é uma das atividades que facilita e envolve a interação social, bem como a crescente autonomia no que respeita à livre escolha e à responsabilização. Na lógica do saber-fazer, o jardim-de-infância é um dos locais favoráveis para as crianças aprenderem a fazer algo e a serem capazes de utilizar os melhores materiais e instrumentos que lhes estão à disposição, no fundo, a desenvolver a autonomia e a livre iniciativa. Para tal, a criança necessita de apropriar-se do espaço e do tempo para assim aprender a escolher, a tomar decisões, a encontrar razões para a sua escolha e desenvolvimento de uma determinada brincadeira (Ministério da Educação, 1997).

A área de *Expressão e Comunicação* abrange aprendizagens relativas ao desenvolvimento psicomotor e simbólico que permitem a compreensão e o domínio de diferentes formas de linguagem. Nesta área estão incluídos domínios que se articulam entre si, entre os quais: o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e o domínio da matemática. Estes domínios contribuem para a aquisição e aprendizagem das diferentes formas de linguagem necessárias para se relacionarem com os outros e para recolherem informação, que permitem à criança representar o seu mundo interior e o que a rodeia. Tendo em conta o domínio da expressão motora, a atividade lúdica é, por excelência, o espaço onde a criança aprende a conhecer o seu próprio corpo, como o pode manipular e sentir, assim como perceber o mundo que a rodeia e se insere nele. Desta forma, “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização,

de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 59), daí se dar grande importância ao brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No domínio da expressão dramática destacam-se as atividades de jogo simbólico que permitem que as crianças compreendam as suas próprias reações, a realidade envolvente e desenvolvam a comunicação verbal e não verbal. Nas atividades espontâneas de “faz de conta”, as crianças recriam situações do seu imaginário, da vida quotidiana com recurso a objetos e materiais livres com diferentes significados. Já o jogo dramático permite às crianças o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal, bem como de dramatizações mais complexas, com o encadeamento de ações e o desempenho de distintos papéis, tendo como auxiliador o adulto/educador. Quanto ao domínio da expressão plástica, a espontaneidade e a criatividade são elementos-chave que a criança demonstra nas suas criações e que envolvem grande implicação e prazer. Também a exploração musical, de forma livre e lúdica, se apresenta como estratégia para o desenvolvimento de competências auditivas e passíveis de ser reproduzidas (saber ouvir), assim as crianças podem aprender a escutar, a cantar, a dançar e a tocar. A aprendizagem da linguagem baseada na ludicidade torna mais prazerosa a descoberta de palavras, inventar sons e descobrir relações e, desta forma, permite o desenvolvimento linguístico e estético. A matemática enquanto domínio desta mesma área, é muito frequente ser desenvolvida ludicamente e por iniciativa das crianças, a título de exemplo, no espaço da loja onde exploram noções de número ou de quantidade, em brincadeiras com água com a iniciação às medidas de capacidade, jogos de construção, nomeadamente com os legos ao concretizarem padrões (Ministério da Educação, 1997).

Por último, a área de *Conhecimento do Mundo* está intimamente ligada com a natural curiosidade das crianças e o seu desejo de saber que lhe permite conhecer o mundo que a envolve. Esta área relaciona-se com a sensibilização às ciências, apontando para a introdução de diferentes domínios do conhecimento humano, como a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia. Assim, na EPE devem alargar-se estes saberes necessários ao desenvolvimento de aprendizagens das ciências naturais e humanas (Ministério da Educação, 1997). Esta área, considerada por possuir diversas estratégias, meios e procedimentos a desenvolver, permite que as crianças explorem e questionem todas as suas ideias e visões sobre o mundo que as rodeia. Assim, subentende-se que a

atividade livre, a brincadeira ou a exploração dos seus próprios interesses são momentos de profundo conhecimento e abordagem ao conhecimento do mundo.

Perante este seu conteúdo, as Orientações permitem “o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal e Laevers, 2010, p. 9).

As *Metas de Aprendizagem* para a Educação Pré-Escolar lançadas recentemente pelo Ministério da Educação contribuem para explicitar as condições favoráveis ao sucesso escolar mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e propõem sugestões e estratégias para a planificação da intervenção, de modo a que as crianças adquiram determinadas aprendizagens antes do ingresso no primeiro ciclo (Ministério da Educação, 2009). Em termos do brincar livre, são mencionadas diversas metas que o referenciam, nomeadamente em metas relativas à área de Expressões no domínio de expressão dramática como a meta final número 10 que diz que [...] *a criança interage com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal*, referente ao desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, a meta final número 13 que refere que [...] *a criança utiliza e recria o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos em actividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano*, a meta final número 14 que menciona que [...] *a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização* e a meta final número 15 que expõe que [...] *a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação* no que respeita ao desenvolvimento da criatividade e a meta final número 20 que afirma que [...] *a criança participa em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas, e de representação, distinguindo e nomeando diferentes técnicas de representação: teatro de actor e teatro de formas animadas (teatro de sombras; teatro de objectos; teatro de marionetas – luva, dedo, varas, fios...)* relativa à apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. Também na área de Tecnologias de Informação e Comunicação é tida em consideração a atividade lúdica sobretudo no domínio da informação quando se diz que [...] *a criança explora livremente jogos e outras*

*actividades lúdicas acedendo a programas e a páginas da Internet a partir do ambiente de trabalho, disponibilizadas pelo educador (Ministério da Educação, 2009).*

### **2.2.2. O papel do educador no brincar**

Relativamente ao brincar, vários investigadores têm concluído e referenciado a facilidade com que os educadores compreendem o seu contributo no desenvolvimento das crianças, uma vez que contactam diariamente com esse facto, já que as crianças brincam sempre que podem. Sobre o seu auxílio na aprendizagem, as opiniões diferem, dado que há “educadores [...], recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; [e outros] [...] promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo [...]” (Fortuna, 2000, p. 3). Deste modo, consideramos que, atualmente, persiste alguma confusão no que diz respeito à compreensão do contributo da atividade lúdica no dia-a-dia das crianças.

Nesta linha de pensamento, também Duarte (2009) e Silva (2010) corroboram outras contrariedades relativas à atividade lúdica presente no quotidiano dos jardins-de-infância e escolas atualmente. Uma vez que os adultos têm um papel fundamental na vida das crianças e no seu desenvolvimento e a atividade lúdica presente no seu dia-a-dia é fundamental, um acompanhamento assíduo de um adulto nestas atividades torna-se essencial, uma vez que este valoriza e reconhece as conquistas e o crescimento das crianças. Porém, alguns adultos acham que o brincar é uma perda de tempo e/ou uma atividade fútil e que a criança não desenvolve ao máximo as suas capacidades, nesses períodos de ludicidade. “Também é comum ouvirmos os pais dizer às crianças que, se realizarem os trabalhos de casa, poderão, em seguida, jogar ou realizar uma actividade lúdica que gostem. Do contrário, não. Sendo assim, o jogo, a brincadeira, constitui um prémio e não uma necessidade da criança. Por outro lado, a criança começa a desinteressar-se pelas actividades referentes à escola, pois estas representam um obstáculo à brincadeira, ou também uma forma de «punição»” (Duarte, 2009, p. 24). Desta forma, é necessária uma especial atenção no que respeita à promoção da atividade livre enquanto ação promotora de aprendizagens e que permite o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes e valores junto das crianças. Assim, a atividade lúdica desenvolvida pelas crianças e utilizada como estratégia pedagógica pelos educadores designa-se de jogo educativo, uma vez que detém o seu carácter lúdico e desenvolve-se em contextos educativos. Duarte



(2009) acrescenta ainda que qualquer atividade lúdica, utilizada para motivar a aprendizagem, não deixa de ser um jogo, que por sua vez se intitula de educativo.

“A brincadeira no contexto escolar é uma técnica que auxilia professores [...] a estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Vygotsky, 1991; Bomtempo, 1997; Bichara, 2001; Baptista da Silva, 2003 citados por Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira e Oliveira, 2008, p. 429). Assim, a escolha e utilização do brincar como estratégia pedagógica poderá facilitar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Alguns trabalhos de investigação realizados sobre o brincar na perspetiva dos educadores de infância concluíram que o brincar permite que a criança liberte a sua energia; equilibrar-se entre as atividades letivas e a brincadeira; e reflete a sua cultura e o seu desenvolvimento (Almy, Monighan, Scales e Hoorn, 1982, citados por Azevedo, Kooij e Neto, 1997). Quando questionados sobre a presença do brincar no currículo, os educadores manifestaram alguma discordância, dado que, para uns todo o currículo contém brincadeira, já para outros a brincadeira surge depois do trabalho estar terminado. Ou seja, uns consideram que o brincar é o período em que as crianças fazem as suas próprias escolhas das atividades que querem realizar e, para outros, uma recompensa do trabalho feito (Azevedo, Kooij e Neto, 1997).

Dois psicólogos e educadores, Vygotsky e Bruner, têm defendido a ideia do papel do adulto como auxiliar do desenvolvimento da criança e, mais concretamente, no desenvolvimento do brincar e das atividades infantis. Segundo Smith (2006), referenciado por Silva (2010, p. 16), “seja qual for o valor dos currículos baseados no brincar livre ou nas actividades estruturadas deve existir espaço para o adulto poder trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou as suas actividades de uma maneira adequada em termos de desenvolvimento”.

Para Christie (1997), o envolvimento do educador nas atividades lúdicas pode tornar-se positivo ou negativo mediante a ocasião e o seu desempenho na atividade. Por um lado, se o educador observa e se relaciona com os interesses e as brincadeiras das crianças, então enriquecerá e poderá prolongar essa atividade, por outro lado, o seu controlo e encaminhamento os resultados não serão os desejados, visto que as crianças poderão considerar essa atividade como «mais uma atividade dirigida» e acabam por não se empenhar e deixam de brincar. Assim, este autor refere que o elemento fundamental

para que a interação educador/criança no brincar seja positiva é a sensibilidade. Nesta ótica, também Moyles (1989) expõe dois papéis importantíssimos encenados pelo adulto numa sala de jardim-de-infância – iniciador e mediador da aprendizagem, em que dispõe de tempo dedicado ao brincar no sentido de compreender as necessidades de aprendizagem das crianças, e o de observador e avaliador, na medida em que tenta diagnosticar o que as crianças já aprenderam nestes momentos livres que lhes proporcionou.

No planeamento, o educador para promover o brincar livre, deverá organizar espaços e materiais de forma a oferecer experiências educativas integradas, disponibilizar materiais estimulantes e diversos, criar condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças. Ao observar as crianças, também deverá ter em vista a planificação do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos e as competências que as crianças já possuem, para assim, no momento de avaliar, atender à sua intervenção, ao ambiente educativo e às novas aprendizagens realizadas pelas crianças. A sua atitude para com as crianças deve favorecer a necessária segurança, promover a sua autonomia, curiosidade e a sua participação em projetos vindos das mesmas, assim como estimular as relações entre as crianças, envolver os familiares e perspetivar uma educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Na integração do currículo, o brincar surge no âmbito da expressão e da comunicação, em que cabe ao educador organizar jogos, com regras cada vez mais complexas, de forma a proporcionar o controlo motor na atividade lúdica, assim como a socialização pelo cumprimento de regras (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Pela importância do brincar na vida das crianças é da máxima relevância o papel do educador/professor na promoção e desenvolvimento de atividades livres em contextos educativos formais, como sejam o jardim-de-infância ou a escola, por exemplo. É importante planear espaços, incluir o brincar no currículo, analisar e compreender as virtualidades do brincar no comportamento das crianças, no seu bem-estar e envolvimento (Friedmann, 2001).

Na linha de pensamento de Monteiro (2006), a emergência de uma conceção construtivista da aprendizagem facilita a visão da criança enquanto cidadã ativa e fundamenta uma relação educativa baseada na bilateralidade, em que é permitido ao aluno ser protagonista e planeador de situações e assuntos que lhe dizem respeito. Esta ideia construtivista da educação encara a criança como ativa e participativa no seu próprio

desenvolvimento e permite ao professor ser mediador da construção do conhecimento e facilitador da aprendizagem. Tal abordagem vai ao encontro do assumido na CDC que identifica de entre os direitos da criança, os direitos de participação. Deste modo, a efetiva participação do aluno no processo de aprendizagem envolve a liberdade de pensamento e exploração da sua perspectiva. Cabe ao educador/professor organizar atividades de forma a dar protagonismo aos alunos na sua concretização, criar dinâmicas de participação em grupo, bem como ensinar a tomar decisões (Monteiro, 2006).

Para Tessaro & Jordão (2007), o educador tem um papel essencial na educação, a criação de espaços, a disponibilização de recursos, assim como ser participante nas brincadeiras dos seus alunos. O jogo, sendo um recurso pedagógico muito importante, requer uma fundamentação pedagógica forte e evidencia que os objetivos podem ser atingidos através desta abordagem. Todos os docentes têm de se questionar diariamente sobre os seus objetivos (o que pretendo ensinar? Que cidadãos eu quero formar?) e sobre as melhores formas de o fazer. Adotar o brincar como estratégia pedagógica, entre outras, envolve muito conhecimento e competência. Assim, no que respeita à atuação do adulto, Smilansky considera que o treino e o estímulo por parte do adulto aumenta a quantidade e a complexidade do brincar de faz-de-conta e do brincar dramático, essencialmente se a criança apresenta dificuldades nesses tipos de brincar (Silva, 2010). Também Monteiro (2006, p. 285) refere que “a relação professor/aluno, baseada numa experiência partilhada, é, a esta luz, resultante de um processo de ensino-aprendizagem aberto, recíproco, cujo teor representa o andaime que ajudará a construir uma comunidade educativa onde atuam indivíduos que partilham saberes e discutem conteúdos, direitos e deveres”.

Segundo o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, referido por Silva (2010, p. 55) “a atividade educativa numa sala de pré-escolar é desenvolvida por um educador de infância com as habilitações legalmente previstas para o efeito e cujo estágio de prática pedagógica esteja concluído. Cabe ainda ao educador de infância coordenar as atividades de animação sócio-educativa da sala de educação pré-escolar, devendo salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças”. Assim, e de acordo com o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, ao educador de infância compete “conceber e desenvolver o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente

educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Relativamente à organização do ambiente educativo e à organização do espaço e materiais, o educador deve proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas, utilizando diferentes materiais estimulantes e incluir aqueles materiais que surgem das experiências das crianças. No que concerne à observação, planificação e avaliação, o educador também deve observar cada criança e o grupo em geral, no sentido de planear atividades e projetos ajustados às necessidades das crianças para assim objetivar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos (Silva, 2010).

Deste modo, segundo as OCEPE, a intencionalidade do processo educativo do educador de infância pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997).

A primeira etapa que caracteriza a intencionalidade do processo educativo, a *observação*, permite recolher informações sobre o espaço, o tempo, a equipa educativa, o grupo, cada criança e o seu contexto familiar e social (Ministério da Educação, 1997). Tal como refere Trindade (2007, p. 39), observar é “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros”. Assim, a observação assume um papel fundamental no desenvolvimento da prática educativa de um educador.

A observação consiste, também, “num processo para descrever, com fidelidade e exatidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Foulquié, 1971; Leif, 1974, referidos por Trindade, 2007, p. 30). Deste modo, o educador assume o papel de observador participante, pois participa na vida do grupo e analisa os fenómenos observados tendo em conta os significados que as crianças que participam na ação lhes conferem (Damas e De Ketele, 1992), mas também, realiza uma observação participada por participar nas atividades, representando ao mesmo tempo o seu papel de observador e podendo analisar de uma forma mais rica as opiniões recolhidas, devido ao facto de serem emitidas durante a ação, sendo estas relativas a situações quotidianas (Trindade, 2007).

Desta forma, segundo o mesmo autor, a observação é o processo mais apropriado para recolher informações na EPE, fornecendo “dados sobre o desenvolvimento das características que estão sendo alvo de observação” (Trindade, 2007, p. 68). A observação constitui, assim, a base da planificação, da ação e da avaliação, devendo o educador

observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), ou seja, deve observar cada criança e o grupo com vista à diferenciação pedagógica (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne à etapa da *planificação*, de acordo com Diogo (2010, p. 64) esta permite prever a forma como poderá decorrer a ação, orientando a ação futura, optando entre diversas possibilidades e estabelecendo prioridades, ou seja, “o conceito de planificação está ligado à ideia de previsão” tendo como principais características o facto de não ser estática, de ser um processo e de não ser definitiva. Deste modo, o educador de infância deve planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação”, tendo em consideração os interesses e as necessidades de desenvolvimento de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No âmbito da *ação educativa*, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve fomentar “a cooperação entre crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”; apoiar e fomentar “o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo”; estimular “a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas”; fomentar “nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender”; e promover “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania”. Assim, na concretização da ação das intenções educativas deve adaptar-se às propostas vindas das crianças, o que faz com que o planeamento do educador não seja estático, mas dinâmico tendo em conta as situações e oportunidades imprevistas (Ministério da Educação, 1997).

Também no decorrer da ação, o educador deve estar atento aos níveis de implicação das crianças nas diversas atividades que realizam. Para Laevers (2004) citado por Portugal e Laevers (2010, p. 25), a implicação é um dos indicadores do processo de qualidade e que se manifesta pela “motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”. Assim, a implicação demonstrada pelas crianças, manifestada pela exploração e pela descoberta é indicadora de desenvolvimento. Neste sentido, a observação das crianças ajuda o adulto a compreender as suas escolhas, pois em momentos

livres, é esperado que as crianças escolham o que mais lhes agrada e lhes suscita interesse. Deste modo, “a presença de níveis de implicação elevados e a observação da evolução do jogo ou atividade são pontos de referência que confirmam a boa escolha da criança” (Portugal e Laevers, 2010, p. 16). Caso contrário, a existência de baixos níveis de implicação avisam o educador que algo não está correto, como por exemplo, algum problema com a criança ou o meio desinteressante e pouco apelativo, devendo, deste modo, o educador reorganizar a sua intervenção pedagógica (Portugal e Laevers, 2010).

Ainda no que respeita à ação do educador de infância, este deve organizar “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” e proceder a “uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto). Para que exista e se valorize a participação ativa da criança, é necessário que o espaço e a rotina diária estejam bem definidos, de modo a que a criança se mova autonomamente, dentro da sala de atividades.

Ao educador de infância, cabe não só a função de construir, desenvolver e gerir o currículo, mas também avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto). A *avaliação* fornece as informações necessárias para averiguar os resultados obtidos, para reformular a ação e para aperfeiçoar a intervenção educativa. Assim sendo, a avaliação não deve ser apenas das crianças, mas também dos objetivos propostos e das estratégias utilizadas (Diogo, 2010).

A observação e a escuta da criança são elementos preponderantes para a avaliação das suas aprendizagens, sendo realizada ao longo do tempo, tendo como referências as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Ministério de Educação, 2009) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

Por fim, as etapas *comunicação* e *articulação* exigem ao educador a partilha de todo o processo com a equipa e com os familiares das crianças, no sentido de compreender melhor cada criança e os seus contextos, e a continuidade educativa no processo, para assim permitir às crianças uma transição plena para o primeiro ciclo (Ministério da Educação, 1997).

Sendo o jardim-de-infância um espaço privilegiado para a ligação escola-família, deve, reconhecer-se o papel importante das famílias no desenvolvimento das crianças (Hohmann e Weikart, 2009), estabelecendo-se objetivos e estratégias para que exista uma relação entre as famílias e o jardim-de-infância, pois os pais e a equipa educativa são co educadores da mesma criança (Ministério da Educação, 1997). Para tal torna-se crucial que o jardim-de-infância valorize e respeite a cultura das diferentes famílias, estando, também, preparado para saber lidar com diferentes estruturas familiares.

### 2.2.3. Organização do espaço físico e social no brincar

Neste momento pretendemos focar-nos na organização do espaço físico e social que permite que a atividade lúdica livre surja no dia-a-dia de uma sala de um jardim-de-infância.

Hoje em dia, nos jardins-de-infância é frequente existirem áreas de atividades onde as crianças têm a possibilidade de manipular brinquedos e explorar jogos, como é exemplo, a área da casinha, a área dos jogos de construções, entre outras (Pessanha, 1997). “Num contexto de aprendizagem activa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 161). Deste modo, os espaços para o brincar livre deverão estar apetrechados de recursos materiais apelativos e que estejam ao alcance das crianças, para que se efetue a aprendizagem, pois esse mesmo espaço, como temos vindo a referir, é um espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

Hohmann e Weikart (2009) consideram que para compreender o contributo do ambiente físico na aprendizagem é necessário fazer referência à abordagem *High Scope*, uma vez que esta se centra na aprendizagem pela ação e tem como objetivo “estabelecer um modelo de “enquadramento aberto”, flexível e operacional que apoie a educação” (p. 19). Esta abordagem menciona uma série de princípios que devem orientar o planeamento do espaço e do equipamento da sala do pré-escolar, sendo importante verificar se:

o espaço é atraente para as crianças; o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidos, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade; as áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objectos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas; as áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas actividades; os materiais e objectos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras; os materiais e objectos reflectem o tipo de vida e experiências familiares das crianças; a arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”. (Hohmann e Weikart, 2009, pp. 163-164).

Os espaços onde é proporcionada a realização de atividades lúdicas devem ser apelativos, estimulantes, ricos em materiais e dispor de espaço livre para que a criação e a



iniciativa possam ocorrer. Em geral, as salas do pré-escolar estão organizadas de forma a permitir a escolha livre da criança de diversos tipos de atividades. No dia-a-dia, decorrem atividades de trabalho em grande grupo dinamizadas pelo educador e atividades em pequenos grupos, onde é possível o desenvolvimento de diferentes atividades em simultâneo, permitindo a livre escolha e a promoção da autonomia por parte das crianças e uma atenção individualizada e centrada por parte do educador (Cardona, 1999).

Segundo Cardona (1999) que refere autores como Hohmann *et al.* (1984) Gilabert *et al.* (1988) Sanchez, (1986), a criança aprende principalmente pela ação e/ou experimentação, daí ser fundamental facultar-lhe um ambiente rico e estimulante, mas sobretudo existir uma boa definição da organização espaciotemporal, para permitir à criança apropriar-se do espaço envolvente e brincar de forma autónoma.

Por sua vez Spodek e Brown (1996) referenciam as *escolas de Montessori* por valorizarem as aprendizagens sensoriais por parte das crianças. Deste modo, o contacto com diversos materiais disponibilizados pelo educador a criança se desenvolve e cresce. Na ótica de Maria Montessori, “o desenvolvimento da criança [decorre] naturalmente” (p. 19) e assim o espaço ao ar livre e de brincadeira é de essencial importância, uma vez que no jardim ao ar livre “estimula-se a criança a ajudar na jardinagem e a brincar com a água” (Spodek e Brown, 1996, p. 21). O modelo curricular de Montessori valoriza a criatividade, o desenvolvimento da imaginação e a componente lúdica, no sentido de desenvolver capacidades de resolução de problemas e de procura de soluções criativas.

Outro modelo curricular conhecido e desenvolvido após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, intitulado de *Reggio Emilia*, tem por principal objetivo a criação de ambientes agradáveis e familiares, para que crianças, educadores e familiares se sintam num meio acolhedor e que lhes é conhecido. “A organização do espaço físico, [...], resulta de um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes [...] procuram partilhar e complementar tarefas e esforços.” (Lino, 1996, p. 101). Desta forma, as crianças são motivadas e estimuladas para explorarem o mundo que as rodeia e expressarem-se utilizando diversas formas de linguagem, como as palavras, o desenho, a pintura, o jogo dramático ou a música. Também nesta abordagem curricular o espaço exterior é planeado e organizado de maneira a permitir a realização de diversas atividades lógico matemáticas ou simplesmente para brincar, como baloiçar, saltar, correr, trepar ou escorregar.

Também o *Movimento de Escola Moderna*, desenvolvido em Portugal nas décadas de 70 e 80, encara a organização do espaço como ponto fundamental para que as crianças possam oportunidades para aprender e se desenvolver. A rotina criada permite que as crianças se sintam seguras no ambiente educativo (Folque, 1999). Deste modo, diariamente, a atividade lúdica surge em determinados momentos da rotina, no sentido em que a criança concretiza as atividades a que se propôs de forma espontânea e livre. Como período de descontração, existe o chamado recreio, onde as crianças podem explorar canções, jogos tradicionais ou jogos de movimento orientado (Niza, 1996).

Para Sarmiento e Fão (2005), citados por Silva (2010), as atividades lúdicas, os espaços lúdicos e o planeamento amplo dão liberdade à criança e proporcionam-lhe prazer nas atividades que realiza, fugindo assim à forte institucionalização infantil, onde as crianças estão constantemente a ser controladas. Desta forma, é necessário repensar estes espaços lúdicos, a sua organização e as atividades que neles se desenvolvem de modo a que sejam espaços potenciadores da intencionalidade educativa. As autoras acrescentam um conjunto de fatores que hoje em dia remetem para a necessidade de reconsiderar o espaço e o tempo dedicados ao brincar, como a redução das famílias, o condicionamento da atividade lúdica por questões de segurança e a sofisticação dos brinquedos que limitam a criação e a exploração por parte da criança (Silva, 2010).

Na mesma linha de pensamento de Sarmiento e Fão (2005), Neto (1997, p. 15) acrescenta que “as oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controlo e direcção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados”. Querendo dizer que, atualmente, pais e educadores preferem ver as crianças a frequentar atividades recreativas, desportivas ou artísticas nos seus tempos livres ao invés do brincar livre e espontâneo. Estudos realizados evidenciam que atividades organizadas nos tempos livres são muitas vezes escolhidas e frequentadas consoante as intenções dos pais/encarregados de educação, assim como o número de atividades praticadas e a sua frequência variam mediante a disponibilidade dos mesmos.

Ao mencionar novamente Ferland (citado por Silva, 2010), este considera que a criança sente determinadas necessidades entre as quais, necessidade de confiança, necessidade de espaço, tempo e materiais adequados e necessidade de companheiros. A criança para brincar precisa de estar confiante e num ambiente tranquilizador, pois um ambiente que lhe suscite medo paralisa-a. O adulto por perto é também considerado, pelo

autor, como uma necessidade para a criança, na atividade lúdica, para que este a estimule e a elogie, reconhecendo a sua aprendizagem e desenvolvimento físico, mental e social.

Por sua vez, o tempo, o espaço, os materiais, e outras crianças, também se consideram uma necessidade para a criança, pois esta necessita de encontrar determinadas condições para fazer escolhas e dar vida à sua brincadeira. Ferland acrescenta que para além de carecer tempo para brincar, a criança também precisa de sonhar e construir o seu imaginário. Na atividade lúdica é de máxima importância o espaço em que esta decorre pois a criança precisa de brincar num espaço adequado, seguro e agradável. Assim, é essencial que o espaço seja bem pensado, amplo e possua equipamento à sua disposição. O brincar ao ar livre é necessário para a criança, uma vez que proporciona novas experiências e favorece o seu desenvolvimento (Silva, 2010).

Segundo Neto (1997), nos anos sessenta, Portugal apresentava uma percentagem de cerca de 70% da população em espaços rurais, porém, atualmente, 75% da população reside em cidades urbanas. Estas mudanças tiveram implicações nos estilos, hábitos diários, assim como as atividades lúdicas que realizam nestes diferentes espaços. Tradicionalmente, o espaço de brincar de eleição era a rua. Hoje em dia, o brincar na rua tornou-se um risco e a solução é o interior da casa, o que por vezes se torna limitado. O espaço “rua” permite a interação com outras crianças, sendo os parceiros importantes agentes de socialização, estimula a criatividade na transformação do espaço e facilita o desenvolvimento de jogos em que predomina a atividade física. O brincar no interior da casa será mais limitado, ainda que este mesmo espaço também possa ser “transformado” pela criança no decurso das suas brincadeiras (Friedmann, 2001). Brincar num espaço mais “apertado”, poderá, então, ser visto como um desafio estimulante para a criança, que terá de ultrapassar essas limitações e dar asas à sua imaginação, criando o seu próprio mundo.

Estas limitações, como “a densidade habitacional e de tráfego, os estilos de vida da família e a gestão do tempo das crianças, impedem que estas [as crianças] tenham facilidades de acesso ao espaço da rua e dos grandes espaços verdes” (Neto, 1997, p. 15).

Relativamente aos espaços públicos que promovem o brincar por parte das crianças, em Portugal podemos encontrar diversas áreas com esse propósito, como é o caso das ludotecas comunitárias, as ludotecas escolares, os centros lúdicos ou as ludotecas em hospitais. Cada qual tem os seus objetivos específicos mediante a sua intencionalidade e especificidade do público-alvo, porém convergem num objetivo complementar e

abrangente a todas elas, que é o de estimular o desenvolvimento global da criança e do adolescente e favorecer de igual modo o desenvolvimento sensório-motor, socio-afetivo, cognitivo e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação (Abecasis, Lourenço e Santos, 2011).

Em suma, numa sociedade em que as limitações aos momentos de expressão, criatividade e comunicação são constantes é fundamental dar à criança o espaço, o tempo, o material, a orientação e a segurança de que necessitam para que o brincar aconteça (Saraiva e Serra, 1997, citados por Silva, 2010).



---

### 3. TRABALHO EMPÍRICO

*O Brincar em Ação...*



### 3.1. O Projeto “Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em jardim-de-infância”

---

O projeto “*Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-infância*” surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada e teve como principais objetivos a compreensão do lugar da atividade lúdica/brincar num contexto de Jardim-de-infância e qual a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, pretendeu-se observar, registar e refletir sobre diversas dimensões contextuais, sobre as crianças, os adultos e as suas interações, visando perceber as implicações pedagógicas do brincar.

É de salientar que este projeto foi desenvolvido de forma colaborativa entre o par pedagógico e as orientadoras (orientadora cooperante e orientadora da Universidade de Aveiro), o que nos permitiu desenvolver diversas competências ao nível da comunicação, avaliação, análise crítica e parceria na aprendizagem, na linha do definido no documento estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada (2010, p. 4): “tendo em vista a resolução partilhada e solidária dos problemas emergentes da prática e o desenvolvimento de competências interpessoais e de práticas colaborativas, numa perspetiva de comunidade aprendente”.

Este projeto foi implementado junto de um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de uma sala de Jardim-de-infância da cidade de Aveiro<sup>1</sup>. Esta sala de atividades está integrada num Jardim-de-infância considerado como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e insere-se num contexto urbano.

O grupo no qual desenvolvemos o nosso estágio e o projeto era constituído por vinte e duas (22) crianças, sendo que oito crianças tinham 3 anos, oito com 4 e seis tinham 5 anos de idade. Nesta sala, pôde-se verificar alguma discrepância relativamente ao desenvolvimento das crianças, o que estava maioritariamente relacionado com as diferenças quanto ao seu nível etário. Todas as crianças já tinham frequentado algum jardim-de-infância ou creche, sendo que a maior parte já frequentava a Creche da mesma

---

<sup>1</sup> Em anexo inclui-se a declaração referente à autorização dos Pais/Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos neste projeto.



Instituição, com exceção de uma criança que veio de uma ama. Naturalmente, as crianças de três anos encontravam-se em fase de adaptação ao grupo, visto que se tratava de um início de ano letivo. Destacamos uma criança de nacionalidade indiana que parecia estar com dificuldades em se integrar no grupo, visto que apresentava dificuldades de comunicação e de linguagem. Também algumas manifestações de resistência no acolhimento demonstraram-se como elementos característicos do grupo no período de acolhimento.

De um modo geral, a nível pessoal e afetivo, todas as crianças estavam integradas no grupo, relacionavam-se positivamente umas com as outras, verificando-se um espírito de entreajuda e de colaboração entre elas e com os adultos. As crianças participavam positiva e ativamente nas atividades que lhes eram propostas evidenciando prazer e satisfação na sua realização. Pareciam estar à vontade, demonstrando vitalidade e energia, pois circulavam à vontade pelo espaço e comunicavam com os adultos e com os colegas. Por vezes, em alguns momentos, verificaram-se conflitos que, de forma autónoma ou com a intervenção do adulto, se resolviam rapidamente.

Foi junto deste grupo de crianças que procurámos observar e refletir sobre o seu brincar no contexto do Jardim-de-infância.

### **3.1.1. Orientações metodológicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Tendo em conta a essência do projeto desenvolvido, optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e interpretativa que, segundo Pardal e Correia (1995, p. 17), “privilegia o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” e ocorre num ambiente “natural” como fonte direta de dados. Neste tipo de investigação existe interação entre o investigador e os participantes e valoriza-se o processo e o seu significado. Deste modo, procurou-se entender vários momentos lúdicos observados, descrevendo as suas características e possíveis ligações com o desenvolvimento das crianças, identificando implicações para a melhoria da intervenção pedagógica.

Este trabalho diz respeito a um estudo de caso - *o brincar no nosso contexto de estágio* - em que, recorrendo à observação, se procurou compreender e aprofundar o tema subjacente a este estudo. O estudo de caso é um método de investigação caracterizado pelo estudo de uma entidade, como um programa, uma pessoa ou uma instituição. Deste modo, pretende-se compreender o comportamento dessa entidade, considerada única e distinta de qualquer outra e recolher a informação respeitante a uma determinada situação em análise, no sentido de viabilizar o seu conhecimento e caracterização (Serrão, 2009; Pardal e Correia, 1995; Ponte, 2006). Assim, a presente investigação envolve um grupo de crianças que brinca no seu jardim-de-infância, sendo, também, este mesmo contexto alvo do nosso estudo.

O estudo de caso é considerado uma investigação de natureza empírica, uma vez que se baseia no trabalho de campo ou na análise documental. Assim, o investigador tem possibilidade de recolher informação de formas distintas, como a observação, as entrevistas ou por inquéritos por questionário (Walsh, Tobin e Graue, 2002; Pardal e Correia, 1995; Ponte, 2006). Este projeto focou-se, sobretudo, na observação como instrumento de recolha de dados, uma vez que “oferece um testemunho fluente da vida de um determinado contexto” (Walsh, Tobin e Graue, 2002, p. 1055) tendo como objetivo compreender o brincar que ocorre em momentos não dirigidos pelo adulto. Também Serrão (2009, p. 44) referindo Bogdan e Biklen, (1994), Estrela, (1986) e Ketele e Roegiers, (1999), encara a observação com “a principal técnica da investigação qualitativa, na

medida em que esta permite ao investigador recolher os dados *in loco*, permitindo-lhe uma maior aproximação do seu objecto de estudo”.

Observar a criança em situações de brincar livre e na interação com os pares e os adultos é a melhor forma “de aprender sobre o que a criança já sabe e já faz (pontos fortes) e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo)” (Parente, 2012, p. 8). Porque este processo de observação não se pode limitar à visualização e registo da atividade da criança, é essencial a sua análise, interpretação e uma reflexão cuidada tornando, deste modo, o processo de observação em documentação pedagógica com importantes implicações para a prática (Parente, 2012). Assim, a observação do brincar espontâneo dá lugar à reflexão, interpretação e compreensão dessa atividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A realização deste relatório passou por vários procedimentos e momentos que de seguida apresentamos. Inicialmente, procedemos à recolha de literatura pertinente relacionada com o tema selecionado que, conforme Pacheco (2006, p. 30) “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até à interpretação dos dados”. Assim, construiu-se um referencial teórico que nos facilitou o enquadramento e acompanhamento do projeto. Paralelamente, tentou-se analisar a legislação em vigor e os documentos divulgados pelo Ministério da Educação ao nível da educação pré-escolar e com pertinência para o tema em estudo.

Posteriormente, no contexto de estágio onde se desenvolveu este projeto, procedemos à caracterização do contexto/sala, no sentido de interpretar e compreender o lugar do brincar no contexto da nossa sala de Jardim-de-infância, as vivências e experiências das crianças. Observaram-se os vários momentos da rotina diária do grupo, as atividades desenvolvidas pela educadora, bem como relações estabelecidas entre as crianças e os adultos da sala.

Se, inicialmente, pretendíamos que este estudo envolvesse uma clara componente de intervenção, procurando introduzir mudanças nos espaços e tempos de brincar, verificando de que modo o brincar, num espaço mais enriquecido e estimulante se modificava (por exemplo, lendo os níveis de implicação das crianças e atendendo à qualidade e riqueza dos comportamentos e falas das crianças, antes e depois de mudanças a

produzir) perante a dinâmica verificada no contexto, optámos por uma outra atitude de pesquisa: observar o que existe e perspetivar formas de melhoria da prática pedagógica.

Os métodos de recolha de dados desta investigação incidiram na observação de diversos momentos livres, com o objetivo de interpretar e refletir sobre as atividades lúdicas que surgem no espaço da manta da sala de atividades do Jardim-de-infância. Para tal, recorreu-se ao registo fotográfico e de vídeo como instrumentos de recolha de dados na investigação. Como ao longo de toda a nossa intervenção no contexto de estágio fomos registando, com regularidade, os momentos livres em que as crianças brincavam, recorrendo à fotografia e ao vídeo, tal forma de recolha de dados não se revelou incómoda para as crianças, uma vez que já era frequente a máquina fotográfica circular pela sala, registando as diferentes atividades que se iam realizando diariamente.

Num último momento, procedeu-se à análise da informação recolhida, tentando conjugar os referenciais provenientes do quadro teórico com os dados recolhidos. Ainda, um instrumento que nos ajudou a ler o brincar das crianças foi a escala de implicação, proposta por Portugal e Laevers (2010). Trata-se de uma escala de avaliação que permite ao educador observar e avaliar a qualidade da oferta educativa, ou seja, perceber qual a importância de determinadas atividades estão a ter para as crianças, se está ou não a usufruir das mesmas, tendo em conta a concentração e persistência, motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos e a intensa energia. Esta escala divide-se por pontos (cf. anexo 2), em que no nível 1 não existe qualquer atividade por parte da criança e no nível máximo (5) “a implicação é total, expressa na concentração absoluta, entrega e fascínio” e qualquer interrupção torna-se frustrante para a criança (Portugal e Laevers, 2010, p. 25).

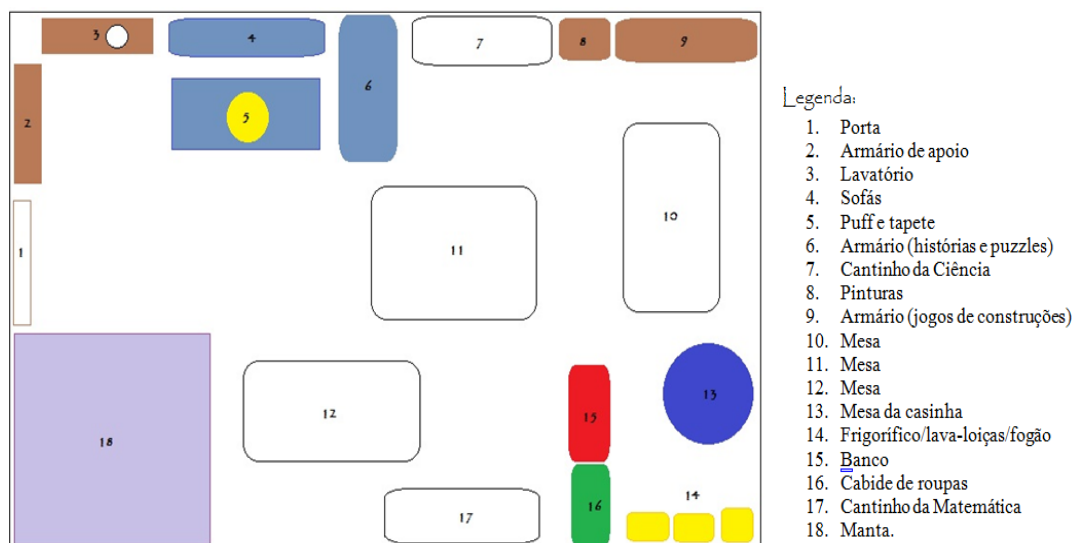


### 3.1.2. Caracterização e análise do contexto

No sentido de caracterizar a realidade educativa onde decorreu o projeto procederemos, de seguida, à análise e reflexão em torno de variáveis contextuais, como a oferta educativa, o clima do grupo, o espaço para iniciativa/autonomia, a organização e o estilo do adulto, tendo como referência o lugar do brincar.

Relativamente à oferta educativa e à organização na linha do referido por Portugal e Laevers (2010), consideramos as infraestruturas, os materiais lúdicos disponíveis, a quantidade de atividades que são oferecidas diariamente às crianças, bem como a rotina diária vivenciada. Atendendo a todas estas dimensões, globalmente, pareceu-nos que este contexto estava adequado às necessidades e interesses das crianças.

O espaço interior da sala de atividades em estudo, encontrava-se dividido por diversas áreas de interesse que as crianças escolhem e frequentam livre e autonomamente, como podemos ver na figura 1.



**Figura 1** – Planta da sala de atividades

A sala dispunha de quatro janelas que a deixavam bem iluminada. As paredes da mesma também apresentavam diversos placards, que auxiliavam a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

A **área da manta** (18) estava delimitada por um tapete macio que possibilitava às crianças poderem estar sentadas no chão confortavelmente. Na parede encontravam-se a tabela de presenças, que preenchiam diariamente nas reuniões de grupo, e as regras da sala, bem conhecidas pelas crianças, uma vez que, muitas vezes, as relembavam aos colegas. Este espaço é, frequentemente, utilizado nos momentos de acolhimento da manhã, nas reuniões da tarde e também nos momentos de brincar livre das crianças. Nesses momentos, as crianças brincavam com vários recursos materiais como legos, pequenos blocos de madeira, animais em plástico, assim como com brinquedos trazidos de casa (carros telecomandados ou livros, por exemplo). De um modo geral, esta área era a mais frequentada nos vários momentos do dia. Porém, por vezes, verificavam-se alguns conflitos e confusões que, de certo modo, destabilizavam o bom funcionamento da sala, dado que a maioria do grupo permanecia neste espaço.



**Figura 2** – Área da manta

Na **área da casinha** (13, 14, 15 e 16) existia uma mesa, um lava loiças, um fogão, um frigorífico e um cabide com algumas roupas. Este espaço era apenas utilizado em situações de brincar espontâneo, em alguns momentos do dia. Sendo um espaço bastante familiar das crianças, apesar de reduzido e com pouca diversidade de materiais, verificou-se diversas vezes a invenção de outros cenários neste espaço, por exemplo, a recriação de um salão de cabeleireiro ou de um quarto. Nestas atividades, surgia a necessidade de as crianças imaginarem diversos recursos materiais para, assim, brincarem, é o caso de utensílios de cozinha como facas ou colheres se tornarem instrumentos de um cabeleireiro, como escovas ou secadores. Devido ao reduzido espaço, frequentemente, as atividades lúdicas alargavam-se a outras áreas da sala.



**Figura 3** – Área da casinha

Na **área da leitura** (4, 5 e 6) podia observar-se um banco e uns sofás, no centro estava um tapete e um *puff* e, ao lado, um móvel onde estão expostos os livros de literatura infantil. Este espaço era utilizado pelas crianças no brincar livre, porém era visível um descuido acentuado pelos livros aí presentes. Além disso, sentiu-se que durante o período da nossa presença houve um crescente interesse por procurar este espaço com o intuito de manusear os livros, pois nós participávamos nas suas brincadeiras, manipulando e contando histórias com esses livros. Por vezes, este espaço era invadido por brincadeiras vindas da manta ou da casinha, o que perturbava outras crianças que folheavam os livros. Desta forma, sentiu-se uma certa falta de privacidade neste espaço. Este espaço efetivamente não era um espaço acolhedor, calmo, sem interrupções e destinado a poucas crianças, onde fosse possível desenvolver atividades mais calmas, como a leitura e a audição de histórias.



**Figura 4** – Área da leitura



As **áreas da Matemática (17) e da Ciência (7)**, tinham uma mesa e alguns elementos característicos dessas áreas, como os blocos lógicos ou o planisfério e o globo, respetivamente. Estes, tal como a área casinha e a área da leitura, eram utilizados no brincar das crianças, porém de forma menos recorrente, provavelmente dado o facto de não serem espaços interessantes, com poucos materiais e não permitindo brincadeiras entre as crianças.

Pareceu-nos necessária uma intervenção nestas duas áreas de forma a enriquecer o brincar que aí poderia ter lugar, introduzindo novos materiais e dinamizando estes espaços para assim as crianças conhecerem melhor as suas potencialidades. Sendo estas áreas de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças sentiu-se que a utilização destes espaços não era efetivada, apesar de se valorizar as atividades matemáticas e de ciências, frequentemente, nesta sala.



**Figura 5 – Área da matemática**



**Figura 6 – Área da ciência**

Ainda, na sala, existiam três grupos de mesas que apoiavam as atividades dirigidas e/ou livres, como a realização de puzzles ou pintura de imagens ou desenhos, a que as crianças recorriam muitas vezes. Durante as atividades livres, as mesas eram utilizadas para a construção de puzzles e se estes aí não fossem concretizados, as próprias crianças advertiam as outras. Este facto pareceu tornar-se um constrangimento para algumas crianças, pois quando era sua intenção realizar um puzzle num determinado período do dia e essas mesas estavam ocupadas por outras atividades (dirigidas), tal já não podia acontecer. Neste sentido, sentiu-se a necessidade que outros espaços fossem disponibilizados, onde as crianças pudessem realizar os puzzles. Apesar disso, este

constrangimento acabava por encorajar as crianças a procurarem outras atividades que não necessitassem de uma mesa.

Os móveis existentes na sala (o móvel dos puzzles, o de arquivo e o dos jogos de construção) eram de livre acesso às crianças. Porém, as crianças só recorriam a estes quando o adulto referia a possibilidade da sua utilização. Outro aspeto menos positivo que se verificou foi o afastamento entre o móvel dos jogos de construção e o espaço onde os pudessem concretizar (a manta), o que interferia, por vezes, na movimentação das crianças.

O grupo frequenta ainda outros espaços da Instituição, entre os quais o refeitório, o ginásio/dormitório, o espaço exterior e a sala de acolhimento. No exterior, a Instituição dispõe de dois espaços exteriores distintos, que, contudo parecem ser pouco dinamizados e investidos. As crianças dispõem de uma estrutura (com escorrega, escadas e rampa de escalada) e de um espaço amplo calçetado (figura 7). Na estrutura de diversão as crianças realizam constantemente o mesmo percurso de subir e descer pelo escorrega. Nestes momentos, os adultos estão mais atentos a possíveis acidentes que possam ocorrer, daí a presença de três adultos nestes momentos ao ar livre. É de salientar que este espaço só é disponibilizado em momentos de brincar livre e em certos dias (tendo em conta o tempo meteorológico).



**Figura 7** – Espaço exterior da Instituição

Na zona ampla, as crianças dão asas à libertação de energia e realizam essencialmente brincadeiras motoras, como corridas, jogo do “apanha”, utilizando principalmente o seu corpo, visto que não existem recursos materiais soltos neste espaço. Os adultos supervisionam mas não participam nas brincadeiras das crianças. Quando estivemos presentes, com a nossa participação nessas brincadeiras no exterior, as crianças demonstraram mais à vontade connosco, imensa energia, implicação elevada nas

atividades, sorriam, gritavam, abraçavam-nos, deixando de lado a timidez e o caráter mais formal da sala de atividades. Foi nestes momentos que descobrimos interesses e particularidades de determinadas crianças, crianças que no espaço interior se apresentavam mais reservadas e de relacionamento mais difícil para nós.

Após esta breve referência aos espaços frequentados pelas crianças concluímos que estes beneficiariam em muito com uma reorganização e investimento ao nível dos materiais. Em particular, seria importante melhorar a qualidade das interações e das atividades das crianças, principalmente, nas áreas da Matemática e da Ciência, bem como assegurar uma área mais sossegada, que permitisse o desenvolvimento de atividades mais calmas, como ler um livro, ouvir uma história ou mesmo para o descanso das crianças.

Nos momentos de brincar livre, as áreas da manta e da casinha eram as mais frequentadas pelas crianças, com a realização de um brincar faz-de-conta na casinha e de jogos de construções no espaço da manta. Relativamente ao espaço exterior verificou-se pouco investimento uma vez que se considera como um espaço de libertação de energia, onde o adulto simplesmente “guarda” as crianças. O espaço detinha poucos materiais para as crianças explorarem livremente, o que fazia com que estas recorressem, a maior parte das vezes, a corridas ou jogos “do apanha” que envolviam o seu próprio corpo e não necessitavam de materiais para serem concretizados.

Porque o educador é o principal responsável na tomada de decisões ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente, da sala de atividades, no sentido de envolver as crianças nas suas aprendizagens, importa que o espaço seja equipado e planeado em função dessas aprendizagens, de modo a permitir que sejam concretizadas, sendo também um espaço de bem-estar e alegria, onde as crianças se sentem acolhidas e seguras (Hohmann e Weikart, 1997; Bassedas, Huguet e Solé, 1999; Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009). Segundo Hohmann e Weikart (1997) alguns aspetos fundamentais à organização dos espaços passam pela atratividade do espaço, pela definição de áreas de interesse das crianças, pela existência de uma quantidade numerosa de recursos de modo a permitir diversas brincadeiras, entre outros. É neste sentido que consideramos que este contexto necessitava de repensar os seus propósitos para colmatar estas fragilidades.

Centrando-nos agora nas rotinas, estas estavam bem interiorizadas pelas crianças, o que lhes permitia reconhecer determinados momentos de referência e compreender a passagem do tempo. Pois no Jardim-de-infância é importante que haja uma rotina diária, uma vez que as referências temporais proporcionam segurança às crianças e servem de alicerce para a percepção do tempo (Hohmann e Weikart, 1997; Ministério da Educação, 1997). A rotina diária na nossa sala era a que se apresenta no quadro seguinte. Sublinha-se ainda o caráter flexível que as rotinas podem assumir, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças.

**Quadro 2** – Rotina diária da sala em estudo

<b>Tempo</b>	<b>Descrição</b>
<b>09h00min – 10h00min</b>	<b>Acolhimento</b> (na sala de acolhimento ou na sala de atividades) - <i>As crianças realizam atividades à sua escolha.</i>
<b>10h00min – 11h00min</b>	<b>Reunião de grupo</b> (na manta e em grande grupo) - <i>Preenchimento do quadro de presenças;</i> - <i>Partilha de experiências e vivências significativas (fim-de-semana, etc.);</i> - <i>Diálogo sobre o que irá ser feito de seguida.</i>
<b>11h00 min – 12h00min</b>	<b>Atividades livres e/ou orientadas</b> (em grande grupo ou pequenos grupos)
<b>12h00min – 13h30min</b>	<b>Almoço</b>
<b>13h30min – 15h00min</b>	<b>Atividades livres e/ou orientadas</b> (em grande grupo ou pequenos grupos) <i>Nota: Algumas crianças dormem neste período.</i>
<b>15h00min – 15h30min</b>	<b>Atividades livres e/ou orientadas</b> (em grande grupo ou pequenos grupos) - <i>Continuação das atividades da manhã, se necessário.</i>
<b>15h30min – 16h00min</b>	<b>Reunião de grupo</b> (na manta e em grande grupo) - <i>Reflexão sobre o que fizeram durante o dia e sobre ocorrências significativas.</i>
<b>16h00min</b>	<b>Lanche</b>

Através do quadro apresentado, conseguimos compreender como a atividade lúdica surge nesta sala de atividades. No período de acolhimento, o adulto concedia alguma liberdade às crianças para brincarem, para iniciarem o dia da melhor forma. Nestes momentos, era visível a preferência das crianças pela área da manta em que mostravam os objetos que traziam de casa (dinâmica realizada na sala). Por vezes, em relação às crianças que se encontravam na adaptação, a educadora dava-lhes mais atenção em relação às outras, dado que seria o momento de “corte” com o pai que a trazia. Ainda no acolhimento, algumas áreas tinham restrições neste período do dia, como era o exemplo da área da casinha que não podia ser frequentada pelo facto de a grande variedade de materiais que as crianças podiam utilizar no seu brincar poder desarrumar a sala, o que significaria uma perda de tempo na sua arrumação, atrasando as atividades dirigidas, referia-nos a

educadora. Este facto demonstrou-se, várias vezes, um constrangimento para as crianças, uma vez que era seu propósito ir brincar para a casinha. Perante esta situação, paradigmática do valor do brincar nesta sala, as crianças recorriam à realização de puzzles, desenhos ou ao brincar na área da leitura ou da manta, nestes momentos.

Após a reunião da manhã, onde se abordava o que iria ser realizado durante o dia, a educadora optava por dividir o grupo para a realização das atividades dirigidas, desta forma, uma parte do grupo ficava livre para ir brincar nas diversas áreas de interesse disponíveis na sala. Contudo, se as crianças iniciavam uma determinada brincadeira, esta era interrompida mais tarde para a realização da atividade que estava a decorrer (atividade dirigida). Assim, em alguns momentos verificava-se, por parte das crianças, uma certa frustração pois sabiam que teriam de terminar a atividade iniciada e que não a retomariam mais tarde. A observação desta dinâmica permitiu-nos perceber, claramente, que a atividade escolhida pela criança, o seu brincar, não era propriamente valorizado nem respeitado. Funcionava, sobretudo, como uma atividade de “ocupação” enquanto não chegava a hora de realização da atividade prevista pela educadora, esta, sim, valorizada e conducente a um produto que podia ser mostrado aos pais.

A seguir ao almoço, as crianças mais novas dormiam, enquanto as mais velhas e as que não dormiam se dirigiam para a sala de atividades ou para o espaço exterior para brincar. Frequentemente, durante este período, as crianças mais velhas, na sala, realizavam atividades de iniciação à escrita e de matemática, com a educadora, até que as crianças que dormiam regressassem e o grupo estivesse novamente completo. Aquando da chegada das restantes crianças, algumas atividades eram retomadas ou continuavam a brincar. O final do dia era marcado com a reunião na área da manta, onde a educadora deixava que as crianças recordassem o dia e refletissem sobre o que surgiu de positivo e/ou negativo nesse dia.

Perante esta realidade, em termos gerais, consideramos que as rotinas poderiam ser melhor pensadas e ajustadas ao contexto e ao grupo de crianças. Algumas das rotinas não eram planificadas e exploradas com as crianças, pelo contrário, eram impostas como algo que tinha de ser realizado não tendo em consideração os interesses e necessidades das mesmas. A título de exemplo, as atividades de cariz comemorativo como o Magusto, o Dia das Bruxas, o Natal, entre outras, foram concretizadas pelo grupo sem que fosse questionado o significado e a sua opinião relativamente a estas ocasiões e sem que lhes

fosse dada a oportunidade de livre escolha e iniciativa no que concerne às atividades que queriam realizar para as comemorar.

Outro aspeto que destacamos é a falta de atenção que a educadora apresentava relativamente aos diversos tipos de atividades e aos ritmos de cada criança, pois não assistimos a tempos individuais e de pequenos grupos, mas sim a atividades dirigidas ao grande grupo. Todas as crianças tinham de participar, desenvolvendo as tarefas todas de igual forma e seguindo as intenções do adulto, apesar de a educadora optar por dividir o grupo em certos períodos da atividade. Assim, sentiu-se estar limitada a originalidade e a criatividade de cada criança, pois a visão de cada criança é única e, por vezes, surpreendente.

A análise do clima do grupo, de acordo com Portugal e Laevers (2010), remete-nos para a avaliação das relações e das interações, vividas durante as atividades lúdicas, neste caso, entre as crianças e com o adulto num contexto educativo. Nesta ótica, neste contexto constatámos que as crianças interagem positivamente e cooperam nas mais diversas atividades que realizam livremente. Verificámos, muitas vezes, as crianças mais velhas a ajudarem e a partilharem momentos lúdicos com as mais novas. Sendo um período de adaptação para muitas crianças, nesta sala, era visível a entreajuda e o companheirismo entre estas, nas idas à casa de banho ou nas brincadeiras.

Ao longo do dia, era visível uma interação positiva entre as crianças e os adultos, marcada pela confiança, segurança, afeto e respeito. A educadora demonstrava-se atenta e desafiadora nas atividades que propunha às crianças, contudo, nas atividades de iniciativa da criança, nomeadamente nos momentos de brincar, esta não mantinha a mesma atenção e dedicação. Nos momentos que disponibilizava para as crianças brincarem livremente, a educadora não participava nem observava as interações e atividades que desenvolviam, aproveitando para terminar atividades ou preparar outras que iriam concretizar-se como, por exemplo, as decorações temáticas da sala de atividades ou a exposição dos trabalhos realizados nos placards. A sua intervenção nestas situações limitava-se apenas à resolução de conflitos ou disputas.

Em geral, o grupo apresentava bem-estar emocional, uma vez que evidenciava sinais claros de satisfação, neste contexto. Poucas vezes surgiram conflitos, lutas ou

disputas e, mesmo quando aconteceram, em geral, as próprias crianças resolviam a situação, com incentivo do adulto. Nos momentos de livre iniciativa, as crianças brincavam normalmente em grupo com os seus pares, contudo, determinadas atividades eram desenvolvidas individualmente mesmo estando acompanhadas por outras crianças, e se esta era interrompida pelo colega surgia alguma destabilização. Isto verificava-se, por exemplo, na concretização dos puzzles, em que não gostavam que os colegas ajudassem ou nas construções com legos, onde sozinhos procuravam as melhores peças para realizarem as suas intenções. Desta forma, pareceu-nos existir uma dificuldade, por parte do grupo, em desenvolver projetos/brincadeiras/atividades em grupo, onde as ideias eram tidas em conjunto e concretizadas em grupo. Outro aspeto que nos causou alguma estranheza foi a integração, ou não integração, de uma criança. Tendo esta algumas dificuldades na linguagem e, conseqüentemente, de comunicação e interação, nada se concretizava para ajudar a criança a comunicar, ficando à mercê de si própria no dia-a-dia, neste contexto. Contudo, perante esta fragilidade sentia-se que a criança se esforçava na sua integração no grupo, fazendo gestos, apontando ou tentando dizer algumas palavras. Porém, pareceu-nos sentir-se seguro neste grupo, visto que os colegas começavam a compreender as suas intenções e integravam-no nas suas brincadeiras. Outra criança que tínhamos considerado reservada no contacto com o adulto nos momentos de brincar livre parecia transformar-se, demonstrando satisfação, conforto e motivação nas tarefas que se propunha fazer, interagindo ativamente com os colegas. Desta perspetiva, sentimos a necessidade “urgente” de dinamizar atividades dirigidas individualmente para cada uma destas crianças. Quanto à primeira criança referida, estimulando-a e “ensinando-lhe” palavras-chave nas várias atividades diárias, de modo a que fosse comunicando através das mesmas. Já com a segunda criança sentia-se necessidade de a estimular nas conversas e nas reuniões de grande grupo, no sentido desta desenvolver confiança em si própria e nos outros, sem medo de errar.

Este aspeto foi tido em atenção no desenvolvimento da nossa prática pedagógica. Em cada atividade, em cada momento, um elemento da diáde estava concentrada nessas crianças, na medida em que ia direcionando a atividade à medida das suas necessidades. Assim, em algumas atividades sentimos mais disponibilidade e empenho e, conseqüentemente, maior satisfação. Desta iniciativa, resultou um maior companheirismo e

amizade demonstrado pelo restante grupo, pois verificou-se que as crianças faziam o mesmo que nós, estimulando e incentivando essas crianças nos momentos lúdicos.

Sendo um princípio base na organização de um contexto educativo, o espaço para a iniciativa, nesta sala de atividades parecia estar aquém do desejável. Diariamente, era dado pouco espaço para a exploração, para a iniciativa e autonomia nas atividades que decorriam. Contudo, nos momentos livres dedicados ao brincar, as crianças desfrutavam de alguma liberdade para explorar e criar nas diversas áreas de interesse da sala, cumprindo limites e respeitando as regras. Perante esta realidade, verificámos, por vezes, um nível de implicação mais elevado nestes momentos lúdicos em comparação com as atividades dirigidas pelo adulto, em que as crianças cumpriam as tarefas, procurando corresponder ao que o adulto esperava delas.

Também, como já se referiu, nos momentos de atividades dirigidas todas as crianças tinham de as concretizar, mediante uma ideia preconcebida pela educadora, deste modo, estava limitada a iniciativa e a autonomia na manipulação de materiais como bem entendiam. Neste sentido, sentiu-se falta de um trabalho que valorizasse os interesses e as perspectivas das crianças, em que elas próprias auto orientassem as suas atividades.

Relativamente a este aspeto, durante a prática pedagógica, a díade tentou alargar os momentos de brincar livre, no sentido de valorizar a criança, as suas intenções e interesses. No entanto, devido às rotinas de grupo delineadas, aos valores educativos desenvolvidos neste contexto e ao curto espaço de tempo do nosso estágio, as atividades dirigidas continuaram a ser as mais utilizadas ao longo do dia.

Todavia, tentou-se introduzir novas rotinas que dessem mais autonomia e iniciativa às crianças, como foi exemplo a dinamização das atividades de expressão motora por parte das crianças. Comummente estas eram desenvolvidas pela educadora, mas na nossa intervenção, propusemos dar mais liberdade de escolha e responsabilidade às crianças. A nova dinâmica consistia em duas ou três crianças prepararem a sessão de psicomotricidade para os restantes colegas. Assim estariam à frente da sessão, em que demonstravam quais os exercícios que iam concretizar. Quando desenvolvemos esta estratégia, verificámos um enorme empenho e dedicação nas tarefas que propunham aos colegas e, semana após semana, sentimos que as crianças procuravam realizar exercícios diferentes dos realizados,



que no fundo envolviam diversas competências motoras. Deste modo, estas sessões de exercício físico até aí totalmente dirigidas pelo adulto, tornaram-se momentos de envolvimento ativo por parte das crianças, mobilizando a sua criatividade e ludicidade.

Por último e não menos importante, mencionamos o papel do adulto neste contexto educativo que, segundo Portugal e Laevers (2010, p. 92) atende “aos níveis de sensibilidade, de estimulação e de promoção da autonomia das crianças por parte do adulto/educador”. Ao longo da caracterização do contexto fomos referindo algumas situações que surgiram no decorrer das observações que envolviam o educador e, assim concluímos que este está atento a todas as crianças do grupo, porém verificou-se alguma limitação na forma de gerir as necessidades e os interesses de algumas crianças que requeriam uma atenção mais individualizada. Na planificação, a educadora referia ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, no entanto, na ação, sobrepunha, frequentemente, a sua própria intencionalidade, mesmo após as crianças sugerirem determinadas atividades. Já na interação, esta respondia de forma estimulante e desafiadora a todas as questões vindas do grupo, no sentido de as crianças aprenderem e desenvolverem novas experiências. Verificou-se muito afeto, nos períodos do acolhimento, principalmente, e sentiu-se que as crianças tinham confiança e apoiavam-se, frequentemente, nela.

Habitualmente, a educadora detinha o controlo total da sala de atividades, visto que determinava, regularmente, os seus planos de ação e fazia terminar as atividades que decorriam quando se pretendia seguir outras rotinas. No entanto, presenciámos alguns momentos de abertura às ideias, projetos e interesses das crianças, o que se demonstrou bastante diferente dos restantes momentos. Por exemplo, a leitura de histórias trazidas pelas crianças, que a educadora, normalmente, lia e interagia com a criança, questionando-a acerca do seguimento da história.

Já nos momentos das atividades lúdicas, o adulto deixava de interagir e estimular as crianças nas suas próprias atividades. Como o brincar era visto como uma atividade a realizar após se finalizar a atividade dirigida, tida como a principal, a brincadeira nada apresentava de novo para que o adulto se envolvesse e conhecesse esses momentos. Desta

forma, verificou-se que determinadas atividades dirigidas não faziam qualquer sentido para as crianças não indo ao encontro dos seus interesses e gostos.

Durante o nosso estágio fomos questionando as crianças sobre o que gostavam de fazer na sua sala e o que não gostavam e, de facto, ouvimos respostas que se relacionavam com esta situação. Algumas crianças referiram que atividades como desenhos, pinturas, audição de histórias eram as que menos gostavam de fazer na sala, e no entanto, eram atividades frequentes no dia-a-dia da sala. Quando questionadas pela preferência de determinadas atividades verificámos que as atividades de cariz livre ou lúdico foram as mais mencionadas, como o brincar na casinha, realizar puzzles ou brincar com legos. Desta forma, no decorrer do estágio, a díade tentou envolver-se nas brincadeiras das crianças, para assim compreender e acompanhá-las nos seus gostos, interesses, necessidades e/ou dificuldades.



### **3.1.3. Descrição e análise de episódios de brincar observados**

Neste projeto, foi nosso objetivo, para além de perceber o lugar e o valor dado ao brincar na nossa sala de jardim-de-infância, analisar e compreender algumas atividades lúdicas ocorrentes na nossa sala. Assim foram gravados alguns desses momentos para posteriormente serem analisados. Estas filmagens ocorreram dentro da sala, centradas principalmente na área de interesse da manta.

Após realizadas as gravações, selecionaram-se alguns vídeos que nos pareceram mais interessantes, tendo em conta determinados critérios como a sua duração, o número de crianças que participavam na atividade (poucas crianças, dado que se verificou muito difícil compreender as filmagens em que estavam muitas crianças) e o espaço/área concreto/a da manta. Perante estas escolhas, os vídeos foram analisados tendo em conta:

- (1) a tipologia do brincar observado, como o brincar faz-de-conta, em que as crianças assumem papéis do seu conhecimento e do seu dia-a-dia, ou o brincar físico motor, onde as crianças manipulam o seu corpo ou realizam movimentos físicos diversos;
- (2) as relações entre as crianças e com o adulto, em que evidenciamos que interações ocorrem entre os sujeitos envolvidos, tanto criança-criança como criança-adulto, ou então se a atividade é realizada individualmente;
- (3) os níveis de implicação apresentados pelos participantes, onde avaliamos o nível de implicação relativo à atividade bem como os sinais característicos da implicação (cf. anexo 2) (Portugal e Laevers, 2010);
- (4) as áreas de conteúdo reveladas e/ou existentes, em que expomos os conceitos que surgiram na atividade que podem ser relevantes para futuras aprendizagens das crianças (Ministério da Educação, 1997; 2009);
- (5) as áreas de desenvolvimento envolvidas, mencionando a(s) área(s) de desenvolvimento está (estão) envolvida(s) na atividade (desenvolvimento socio afetivo; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral e desenvolvimento motor) (Serrão, 2009);
- (6) o papel do adulto no enriquecimento do brincar da criança e implicações para a prática pedagógica.

### **3.1.3.1. Legos, carrinhos e padrões**

*Num momento de atividade lúdica indicado pelo adulto, durante alguns minutos, um conjunto de sete crianças, preferiram brincar com os legos e os carrinhos na área da manta. Neste momento, as crianças brincam com os referidos materiais. Com os legos constroem torres. O S., o T., o V. B. e o V.<sup>2</sup> parecem construir um padrão de cores com as peças de legos (verde, amarela, amarela, verde, amarela, amarela, verde). Ao lado, o D. brinca sozinho com carrinhos. Este também concretiza uma cadeia de carrinhos que aparenta criar uma sequência de cores (carro verde, carro azul, carro amarelo, carro azul e um carro verde).*

*Mais tarde, surgem outras crianças neste espaço e parece surgir alguma confusão nesta área. O D. deixa de brincar com os carros e começa a rastejar pelo chão da sala, parecendo demonstrar algumas expressões faciais, dando a entender que está a falar sozinho. O P. e o R. também estão a jogar com os legos, construindo umas garagens com legos para os carrinhos, referem eles. A brincadeira é interrompida com uma música colocada para as crianças dançarem.*



**Figura 8 - D. a brincar com os carrinhos.**

Neste episódio verificamos a interação de seis crianças numa situação de brincar livre com objetos e uma outra criança que brinca sozinha, isoladamente. Esta brincadeira surgiu de forma espontânea pelas crianças, num período de acolhimento. Nestes minutos, as crianças demonstraram estar concentradas e interessadas na atividade que se propuseram realizar. Ao longo da atividade, as crianças foram demonstrando diversas expressões faciais claramente satisfatórias, que indicavam como estavam a viver a atividade, como os

sorrisos e/ou o olhar concentrado e desafiadas, deste modo considera-se que esta atividade apresentou um nível de implicação alto (4) (Portugal e Laevers, 2010).

Nesta brincadeira, percebe-se a mobilização de certos conceitos teóricos das áreas de conteúdo, como a área de Expressões e Comunicação no domínio da matemática. Desta forma, as crianças foram ao encontro do pretendido para a educação pré-escolar e mencionado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 74), quando se refere que as crianças deverão ter “oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes”, desenvolvendo assim o raciocínio lógico. Poderia ter feito sentido que o adulto tivesse intervindo no sentido de incentivar as crianças a conhecerem o que através da sua atividade concretizaram, compreendendo a lógica subjacente às sequências e aos padrões. Contudo, isso não foi feito.

Outra área de conteúdo presente neste episódio foi a área de Expressões e Comunicação no domínio das expressões motoras, tanto no manuseamento dos legos e dos carrinhos como no rastejar da criança. Nesta atividade as crianças puderam desenvolver, de forma espontânea, a motricidade fina e grossa, respetivamente. Pois segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento da motricidade fina está presente no dia-a-dia do jardim-de-infância, dado que as crianças aprendem a manipular diversos objetos, como aconteceu nesta atividade com os legos e os carrinhos (Ministério da Educação, 1997). Também as Metas de Aprendizagem para a EPE lançadas pelo Ministério da Educação (2009) referem uma das metas que diz respeito ao domínio da expressão motora em que a criança no final da EPE, realiza várias destrezas como rastejar dorsal e ventral em todas as direções (meta 55), daí considerar-se que nesta atividade esta meta esteve envolvida. Na concretização de uma garagem para os carrinhos, as crianças puderam envolver o domínio da expressão dramática da mesma área de conteúdo, uma vez que recrearam experiências da vida diária, imaginando que um conjunto de legos formava um edifício para os carros – a garagem (Ministério da Educação, 1997).

Ao nível das áreas de desenvolvimento, concluímos que as áreas de desenvolvimento socio afetivo, motor e cognitivo estiveram presentes neste momento. Como refere Serrão (2009, p. 10), “é na etapa da educação pré-escolar que a criança sai do egocentrismo e aprende a importância de viver em sociedade”. E esta situação permitiu desenvolver essa aprendizagem, uma vez que as crianças comunicaram entre si e

---

<sup>2</sup> A partir deste momento, as letras maiúsculas identificam as crianças que participavam na atividade.

dependiam das suas experiências e vivências quotidianas para o desenrolar da brincadeira. Para Bruner o brincar tem o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas (Kishimoto, 1994 citada por Serrão, 2009). Assim ao brincar “com jogos em pares ou em grupo a criança aprende a esperar a sua vez, a contar com a jogada do outro, a compreender as regras, a partilhar e confrontar-se com outras perspectivas sobre a mesma realidade” (Serrão, 2009, p. 11). No desenvolvimento motor podemos considerar este brincar como uma atividade manipulativa de um determinado objeto, neste caso, os legos e os carrinhos e também locomotora, uma vez que se observaram momentos de rastejar e desta forma, puderam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas (Serrão, 2009).

Relativamente ao nosso papel nesta atividade, sendo esta uma brincadeira da iniciativa das crianças, limitámo-nos a ficar na retaguarda, no papel de observador, no sentido de compreender os interesses e ideias que surgiram nesta atividade (Christie, 1997; Ministério da Educação, 1997; Portugal e Laevers, 2010). Foi desta forma que se pôde identificar os vários conceitos que estão envolvidos no brincar das crianças, aquilo que elas já sabem, o que ainda pode ser mais trabalhado e aprofundado. Decorrente desta brincadeira, considerámos que se poderia ter abordado com as crianças as sequências, com materiais que lhes são bem familiares da sua sala (legos e carrinhos de diferentes cores, madeiras com distintas formas, entre outros).

### **3.1.3.2. Dialogar a brincar**

*Num momento de brincar livre, o D., o P. e o R. decidiram ir buscar os legos e os carrinhos para a manta. Começaram por empilhar várias peças de legos, de forma aleatória. E, num dado momento, voltaram a desprende-las. É visível uma enorme satisfação por parte do D., pois sorri para os seus colegas (expressões poucas vezes demonstradas para o adulto).*

*O R. está com peças na mão e o D. retira-lhas. Continuando a desprende-las todo contente. D. acaba por partilhar duas peças com o R. e o P. chama-o dizendo “Ó D. eu também quero jogar!” e este responde-lhe energeticamente “Não!” e começa a saltar na manta. “Eu jogo aqui!” diz o D. (indicando que está a brincar com os legos). O R. responde “ele não pode jogar. Só se for dos maus!”. “Ele é o mau.” – diz o R. e o D. sorri.*

*Chega o Di. à manta e o D. diz-lhe “Opá, tu não jogas!”. O P. também refere o mesmo “tu não jogas”, “Só nós, três!”. E o Di. fica apenas a observar.*

*O R. continua dizendo “Ele também pode ser um mau, se quiser!”. E o D. confirma: “Ah, podes ser um mau!”. Nesta altura o Di. pega num brinquedo e o D. diz “isso é um carro, tens de jogar com os legos”.*

*Na construção, o R. precisava de uma peça e diz: “preciso de uma média”. O D. tinha uma na mão e tira-lha dizendo “Obrigado”.*

*Minutos depois, o R. constrói um avião com peças de legos e mostra aos colegas. O D. e Di. adoraram e pediram para fazer outro. E o R. começa por lhe explicar como se faz. No final perguntou “Quem quer ficar com este?”. O D., o P. e o Di. levantam o braço. “Toma Di.!” – decide R.*

*O Di. levanta-se e começa a brincar com o avião. Depois o R. acaba por dar o seu avião ao P. Já o D. fica a olhar para o R. e diz: “E eu?” O R. pede-lhe para ir buscar mais peças de legos para lhe fazer um. Como não sabia que peças queria o R., o D. pega na caixa dos legos e leva ao R.*

*Em conjunto constroem o avião. O Di. e o P. continuam a brincar livremente com os aviões.*





**Figura 9** - Crianças a brincar

Neste relato, quatro crianças estavam envolvidas ativamente num brincar com objetos e, possivelmente, num brincar socio dramático (simbólico). Era visível a interação entre as crianças com expressões que indicam um brincar ao faz-de-conta, dado que quando se referem ao “*mau*” e “*bom*”, pareceu-nos existir uma representação de papéis distintos que, de alguma forma, orientaram a brincadeira. A conversa assistida aparenta demonstrar que as crianças que brincam com os legos são consideradas más e as que pegam nos carrinhos são vistas como boas, porém, com o decorrer da atividade não se conseguiu averiguar a razão desta distinção.

Nestes minutos de observação, constatou-se que as crianças se encontravam satisfeitas com a atividade que estavam a realizar, demonstraram bastante energia, pois as crianças demonstraram muito esforço e entusiasmo, enquadrando-se num nível alto de implicação (4), segundo a escala de implicação de Portugal e Laevers (2010). Na brincadeira destacamos uma criança pelo facto de se “transformar” nestes momentos de brincar livre, pois a sua expressão facial e postura tornam-se bastante diferentes em comparação com os momentos de interação ou presença do adulto. Nesta atividade, a criança (D.) demonstra muita energia e diversão, facilmente interage com os colegas e afirma, muitas vezes, as suas ideias. Situações e expressões que não são demonstradas para o adulto ou na presença do mesmo. Neste sentido, consideramos que falta um trabalho direccionado a esta criança, de modo a ter confiança em si, tal como se pretende na conclusão da educação pré-escolar, em que “a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar” (meta 4, formação pessoal e social, Ministério da Educação, 2009).

Nesta atividade, as áreas de conteúdo envolvidas foram a área de Formação Pessoal e Social e a área das Expressões e Comunicação, no domínio da linguagem oral e

abordagem à escrita e da matemática. Considerada como área transversal, a área de Formação Pessoal e Social promove nas crianças atitudes e valores, tornando-os cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas. Neste episódio, pôde assistir-se a alguns momentos de conflitos que, de forma pacífica, foram resolvidos pelas crianças com recurso ao diálogo e à conjugação de ideias (Ministério da Educação, 1997).

Durante a brincadeira, as crianças vão falando entre si, de acordo com o que estão a realizar. Assim, puderam desenvolver a sua linguagem, indo ao encontro de algumas metas esperadas no final da educação pré-escolar. “A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente” (meta 26), “a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa” (meta 27), são dois exemplos de metas de aprendizagem relativas ao domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal (Ministério da Educação, 2009).

Nesta atividade podemos inferir que a matemática esteve presente, uma vez que se referem às peças dos legos mediante o seu tamanho (grande, média e pequena). Assim, as crianças tiveram oportunidade para organizar as várias peças de acordo com o seu tamanho e resolver problemas lógicos ludicamente (Ministério da Educação, 1997).

Nesta situação de brincar livre foi agradável visualizar a forma como uma criança alterou o rumo da brincadeira e os colegas aceitaram bem. Como a atividade não estava a responder às suas necessidades, objetivos e capacidades, esta criança conseguiu modificar algumas dinâmicas de desenvolvimento da mesma. Neste sentido, de um jogo com objetos transformou-o num jogo de faz-de-conta (simbólico), pois umas peças de legos unidas formaram um avião.

As crianças puderam desenvolver competências sociais e afetivas neste episódio, uma vez que esta atividade pareceu ir ao encontro das suas necessidades e interesses, promovendo, desta forma, a interação social e o desenvolvimento da compreensão social e de competências sociais. Em termos cognitivos, assistiu-se nesta atividade a uma preocupação por parte das crianças em satisfazer as ideias de todos os intervenientes, como é exemplo da distribuição de um avião para cada criança pelo R., pois ele esperava que todos quisessem um, para poderem brincar da maneira que mais lhe convinha.

Nesta atividade o educador não participou ficando a observar o desenvolvimento da mesma, concluindo que as crianças se relacionam positivamente entre elas, conseguem gerir as suas próprias propostas e ideias, comunicando-as aos colegas.

### 3.1.3.3. *Desenhar com castanhas*

*No decorrer da semana que antecedeu o São Martinho, surgiu na sala de atividades um cesto que continha castanhas, ramos e ouriços de castanheiros.*

*No período da tarde, uma das crianças (B.) decidiu questionar o adulto do porquê de estar ali aquele cesto. Ao que o adulto lhe responde “é para brincarmos! Não queres brincar?”*

*E as duas foram para a manta brincar. Quando questionada pela estagiária ao que iam brincar a criança responde “vamos fazer uma boneca a dar um espetáculo”. Surpreendida, a estagiária confirma a brincadeira e pede-lhe para começar primeiro. Assim começa por juntar castanhas formando um boneco.*

*Entretanto, surge outra criança (Lu) que percebeu o que estava acontecer e ajudou também. Na conversa entre as duas (B. e a Lu.) comentavam “temos que fazer o palco e à frente o público!” (Lu.), “Sim, e o microfone, vou já fazer!” Nesta altura a estagiária ficou apenas a observar e a dar castanhas para que a “obra de arte” surgisse.*

*(Como podemos ver na figura 11, está o boneco com o microfone em cima de um palco, em que as castanhas isoladas debaixo da linha do palco são as pessoas que faziam parte do público).*

*A dado momento, surge outra criança (V. B.) que pergunta “o que estão a fazer?” e a B. responde “não vês que estamos a fazer um boneco a cantar?”. “A cantar?”- Diz V. B. “Sim, a boneca em cima de um palco está a cantar para o público” – Diz B. apontando para o que estava a surgir. Então V. B. sugere que faltam as luzes do espetáculo e começa a colocar algumas castanhas por cima de todo o desenho.*



**Figura 10** - Elemento propiciador do brincar



**Figura 11** - B. a brincar com as castanhas

*Passado algum tempo, surgem outras crianças na manta (S., T. e Da.). Sabendo o que estava acontecer pediram castanhas para eles concretizarem outra coisa. Deslocando a atividade para fora da manta. Estas crianças propuseram-se realizar um labirinto. Mas as castanhas foram poucas para as duas atividades. Então para não surgir confusão entre as duas atividades a estagiária sugeriu que se juntassem todos para construir algo novo. Então, as crianças decidiram continuar o labirinto que tinha surgido ultimamente. Assim, juntas criaram um labirinto como se pode ver na figura 12.*



**Figura 12** - Resultado final da brincadeira

A atividade lúdica relatada anteriormente surge por incentivo de um adulto para um brincar com objetos, neste caso um jogo simbólico com castanhas, que evolui para um brincar socio-dramático, na representação de certos cenários imaginados pelas crianças. O incentivo dado com o cesto das castanhas, alusivo à estação do ano que se iniciara, pretendia diferenciar os momentos lúdicos do grupo e enriquecer o espaço com materiais distintos dos já existentes na sala. Uma vez que no período inicial de observação da sala e do grupo, atendendo à temática em estudo, verificámos que as brincadeiras estavam muito delineadas/estruturadas, ocorriam sempre nos mesmos espaços, concretizadas de igual forma e os materiais não suscitavam desafio e estímulo às crianças, já que os conheciam perfeitamente. Assim, foi possível ver a admiração junto do grupo pelo novo desafio encontrado na sala. Julgamos que este facto se deve às dinâmicas desenvolvidas nesta sala de atividades, pois os objetos que as crianças não conheciam não poderiam ser explorados dado que estas pareciam deduzir que pertenciam ao adulto.

Na descrição deste momento compreende-se a interação inicial entre o adulto e a criança e mais tarde apenas entre as crianças, sempre com a supervisão desse mesmo adulto. Verificámos a necessidade de levar as crianças a explorar o cesto que estava na

sala, uma vez que as crianças não se sentiam à vontade para conhecer e manipular esses novos elementos. A criança que inicialmente começou a brincadeira demonstrou disponibilidade para contactar com o adulto para assim conhecer esses novos elementos, nutrindo curiosidade e ansiedade por explorar. Durante a atividade foi possível averiguar que as crianças se entregaram totalmente à atividade fixando-se no que estavam a realizar, demonstraram grande entusiasmo, persistência e alegria à medida que a atividade se ia desenvolvendo. A criatividade esteve bastante presente nesta brincadeira, uma vez que as crianças introduziram elementos característicos das suas atuais capacidades e interesses, mostrando o que de melhor conseguem realizar de diferente e/ou de novo (o cenário de um espetáculo e um labirinto), o que nos surpreendeu. De um modo geral, podemos concluir que esta atividade se demonstrou significativa para as crianças, pois desafiou e estimulou a sua imaginação, tornando-se satisfatória para todas (Portugal e Laevers, 2010).

No que respeita às áreas de conteúdo, a área de Expressão e Comunicação no domínio das expressões e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como a área de Formação Pessoal e Social foram as mais perceptíveis nesta atividade lúdica (Ministério da Educação, 1997). A manipulação das castanhas exigiu às crianças um domínio considerável da motricidade fina para conseguirem mexer e organizar as castanhas como pretendiam. Nesta atividade, as crianças puderam desenvolver a consciencialização do seu próprio corpo dado que para realizar os “desenhos” recorreram ao chão e para tal tinham que se movimentar e gerir o espaço que tinham para utilizar, de modo a não estragarem o que estava já concretizado. A promoção da autonomia esteve na base deste desafio lançado pelo adulto, pelo que as crianças foram confrontadas com novos elementos na sala e a opção de os explorar surgiria da sua própria iniciativa, assim como a procura do espaço e/ou do tempo para os manipular autonomamente. No entanto após este relato concluímos que a necessidade de o adulto levar as crianças a explorar em concreto demonstrou que estas ainda não estavam predispostas para a livre iniciativa ou para o desejo de mexer, de alimentar a curiosidade natural que o desafio apresentava (Ministério da Educação, 2009).

A nível do desenvolvimento, esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem competências sociais, afetivas, cognitivas e motoras. Sendo uma atividade desenvolvida por diversas crianças do grupo compreende-se a necessidade sentida de comunicar, interagir, responder adequadamente às propostas vindas dos participantes, bem

como compreender regras e aprender a partilhar. A nível motor, como já se referiu, as crianças puderam aperfeiçoar as suas habilidades motoras e capacidades físicas dado que manipularam objetos que lhes exigiu diversas posturas, como saltar, caminhar, gatinhar no espaço em que desenvolviam a atividade lúdica (Serrão, 2009).

Através da descrição e presente análise já se compreendeu a participação ativa do adulto que sentiu necessidade em ajudar o grupo a desenvolver atividades que se justificaram como desafiadoras e interessantes, atendendo aos sinais apresentados pelo mesmo.

#### 3.1.3.4. A brincadeira: qual o mais alto?

*Esta situação surge num período de brincar livre. Cinco crianças encontram-se a brincar na manta, duas delas com legos e as restantes brincam sem objetos e a olhar para o espelho. O Di. e o P. C. tentam construir algo com os legos. Parece ser uma construção para guardar os carrinhos.*

*Ao lado o Se. apercebe-se que é da mesma altura que o R. quando olha para o espelho “somos da mesma altura R.!” Colocam-se um ao lado do outro. Já o A. verifica que é mais baixo. Mas colocando-se em bicos dos pés, tenta ficar à mesma altura. Neste momento, os dois colegas confirmam que o A. é o mais baixo, então este mete-se à frente deles para não poderem confirmar ou comentar. De seguida, o Se. empurra-o para sair da sua frente.*

*O Di. e P. C. continuam na sua brincadeira, não se distraíndo com outras situações que estavam ocorrer. O Di. pergunta ao P. C. “tá a ficar bonito não tá?” Nisto, o P. C. tenta colocar um carro dentro da estrutura e diz “ainda não chega Di.!”*

*O A. começa a brincar com legos e um camião (brinquedo trazido de casa, por uma criança). Ao mesmo tempo, o Se. pergunta “o que estão a fazer?”, ao que o Di. responde “uma casa”.*



**Figura 13** – Crianças a brincar na manta e a olhar para o espelho.

Este episódio descrito demonstra a interação de cinco crianças, na área da manta. Porém, verificam-se dois tipos de brincar, enquanto duas crianças brincam com legos e concretizam um brincar com objetos, outras três crianças, que se encontram em frente ao espelho presente no mesmo espaço, realizam um brincar observacional (sensório-motor), visto que estão a comparar-se relativamente aos seus corpos.



Este brincar surge de modo espontâneo entre as crianças, logo no período de acolhimento. Ao longo da atividade confirmam-se vários indicadores de implicação que demonstram que as crianças estão a desfrutar da brincadeira, tais como a energia indicada pelo esforço, entusiasmo e satisfação e também as expressões faciais demonstradas por todas as crianças (Portugal e Laevers, 2010).

Neste momento lúdico, a área de Expressões e Comunicação no domínio da matemática esteve presente, uma vez que se assistiu à interação entre as crianças, em que conversavam sobre as suas alturas, utilizando conceitos matemáticos como baixo/alto, o que permitiu que se ordenassem e se classificassem quanto às suas alturas. Outro domínio subjacente a este e que envolveu as crianças na atividade foi o domínio da linguagem, pois a comunicação conduziu o desenvolvimento da situação (Ministério da Educação, 1997).

Nesta brincadeira, podemos constatar o desenvolvimento socio afetivo referido por Serrão (2009), pois, neste tipo de interação, as crianças deixam de pensar só em si e aprendem a importância de viver em sociedade (ouvir o colega, respeitar a opinião do outro e/ou respeitar as regras estabelecidas, são alguns exemplos). A nível motor/físico as crianças puderam desenvolver algumas ações, movimentações, no sentido de aperfeiçoar as habilidades motoras, combinar movimentos e dominar o seu corpo em diferentes posturas estáticas e dinâmicas. Quanto às crianças que brincavam com os legos envolveram-se numa atividade manipulativa, desenvolvendo também a motricidade fina.

O adulto, mais uma vez não participou na brincadeira das crianças e permaneceu a observar, o que lhe permitiu analisar e perceber os vários interesses demonstrados pelas crianças. Estas interações contribuíram para que fosse abordado, mais tarde, com o grupo a questão lançada pelas crianças – Qual o mais alto? – indo ao encontro destes interesses e também envolver outros conceitos como o (re)conhecimento do próprio corpo junto das crianças da sala.

### 3.1.3.5. *Brincar com o dominó do mar*

*Numa atividade livre, o Vi. e a R.J. conversam enquanto brincam com o dominó do Mar.*

*De repente, o D. mostra-lhes o que ele tinha feito com três peças do dominó dizendo “olha como se joga...”. O D. compreendeu que o objetivo do jogo era reunir peças com o mesmo número de peixes. Assim mostrou três peças que faziam uma sequência 3/4-4/5-5/5. O Vi. continua ajudar o D. a seguir a sequência. Surge a sequência 4/4 - 4/1 - 1/3 - 3/5.*

*O Vi. “sai de cena” (abandona a atividade).*

*A R. J. continua o seu jogo criando outra sequência de peças. O D. vai junto dela e diz-lhe que não se joga assim, explicando e justificando o seu realizado.*

*Mais tarde, o D. começa a identificar os peixes e R.J. pede-lhe peças para fazer um quadrado. O D. explica à R. J. que já tem um quadrado feito (sem um dos lados, pois considera a parede como um lado).*

*Em seguida, o D. começa a circular pela manta, saltando por cima do dominó. A R. J. arranja solução para concluir o quadrado, com a caixa do dominó.*

*Por fim, a R. J. e o D. começam a saltitar por cima das peças que formam o quadrado. Abandonam a manta, acabando por se juntarem a outras crianças.*



**Figura 14** - As três crianças a brincar com o dominó do mar



**Figura 15** - Resultado final da brincadeira

Este acontecimento resulta de um jogo criado pela estagiária, no sentido de introduzir novos jogos nesta área da manta e que fossem ao encontro dos gostos demonstrados pelas crianças da sala, como os puzzles e o espaço da manta. Esta escolha prendeu-se pelo facto de este jogo incluir diversos conteúdos que poderiam ser estimulados e abordados com estas crianças, como a noção de número e de cardinalidade e que poderão originar momentos de classificação e de seriação (Ministério da Educação, 1997). O nome dado a este dominó – *dominó do mar* – surgiu pelo facto de na sala se estar abordar o ciclo da água, assim incluir-se-ia nas brincadeiras das crianças a temática que se estava a tratar a nível de grande grupo e dirigida pelo adulto.



**Figura 16** - Jogo Dominó do Mar.

Neste período, as três crianças exploraram este novo jogo, interagindo positivamente entre elas. Foi evidente o tipo de brincar existente, com início de uma brincadeira com regras, pois as crianças perceberam rapidamente o objetivo inerente ao dominó, em que se pretendia a criação de uma sequência numérica com as peças que faziam parte do mesmo. Verifica-se alguma persistência nesta atividade por parte das crianças, no sentido de concretizar o respetivo jogo. Porém, uma das crianças acabou por abandonar a atividade, não resistindo a outras distrações que se faziam sentir na sala. Quando uma criança mostra o seu feito às outras, percebe-se alguma satisfação pelo realizado, querendo, desta forma, demonstrá-lo aos colegas. Nas sequências criadas, surgem situações de uma certa criatividade, pois as crianças vão efetivando as suas capacidades atuais, introduzindo a sua visão do jogo, como é o caso de uma criança querer fazer um quadrado com as peças do dominó, o que demonstra a inclusão de outras e novas regras no jogo. Os níveis de implicação observados terão estado entre os níveis 3 e 4.

Como já foi referido, nesta atividade a área de conteúdo predominante é a área de Expressões e Comunicação no domínio da matemática, uma vez que este domínio inclui-se nos objetivos deste jogo e, como foi visível, as crianças também puderam envolver algumas noções matemáticas como a sequência dos números naturais. Algumas sequências criadas parecem transmitir ao adulto a noção de número e cardinalidade possuída pelas crianças. É de ressaltar outro conteúdo evidente neste episódio, a abordagem de uma figura geométrica – o quadrado – por parte de duas crianças. Tal como é pretendido para o pré-escolar, as crianças devem descrever objetos do meio ambiente, utilizando nomes de figuras geométricas (meta 20), o que acabou por acontecer neste momento (Ministério da Educação, 2009). Quando uma criança sente falta de peças para terminar de construir o quadrado e o seu colega “imagina” que a parede já forma um dos lados do quadrado, percebe-se que ambas têm noção que o quadrado possui quatro lados. Assim, conclui-se que este jogo permitiu, nesta situação, estimular a aprendizagem da matemática recorrendo a materiais utilizados diariamente pelas crianças (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente às áreas de desenvolvimento, o desenvolvimento socio afetivo é o predominante nesta brincadeira, uma vez que existiu a interação entre algumas crianças, o que lhes permite o desenvolvimento de competências sociais, que as leva a criar bases para a resolução de problemas, para perceber o que o Outro sabe e sente e a respeitar outras opiniões e regras. A nível motor, neste episódio as crianças sentiram necessidade de controlar o seu próprio corpo de modo movimentarem-se no espaço onde a atividade decorria sem que pisassem ou destruíssem o que estavam a construir (Serrão, 2009).

### 3.1.3.6. *Brincar, só*

*Neste momento lúdico, a R. J. encontra-se sozinha a jogar com o dominó do mar. Pode ver-se uma sequência criada por ela (0/2 – 2/5 – 5/3 – 3/6 – 6/6).*

*De seguida, a R. J. começa por arrumar as peças que utilizou e coloca-as na caixa do jogo. Depois continua a arrumar as restantes peças. Ela acaba por colocar as peças todas direitinhas na caixa. Sem falar com ninguém, sorri para a estagiária e vai arrumar a caixa, à zona dos jogos.*



**Figura 17** - R. J. a brincar.

Neste curto relato, a criança brinca, sozinha, com o jogo dominó do Mar, introduzido pela estagiária. Em cerca de dois minutos podemos assistir a um momento lúdico sem interação e comunicação da criança com os restantes colegas e adultos. Silenciosamente, a criança tenta concretizar a sequência subjacente ao jogo do dominó, em que as peças têm de ter ligação umas com as outras, assim pôde ver-se a sequência criada - 0/2 – 2/5 – 5/3 – 3/6 – 6/6. Porém compreendeu-se, através do vídeo, que a criança não teve intenção de concretizar qualquer sequência, uma vez que não olhava para as peças que colocava em sequência.

De um modo geral, julga-se que a criança esteve interessada na atividade a que se propôs fazer, porém outras distrações fizeram com que esta acabasse por arrumar o jogo (nível médio – 3). Ao longo desta atividade, a criança demonstra alguma atenção na atividade que realiza, apesar de se distrair e, rapidamente, terminar a brincadeira. Demonstra algum cuidado com o que está a fazer, arrumando muito bem as peças na caixa

do dominó. Ao concluir esta atividade manifesta satisfação por tê-la realizado, sorrindo para o adulto que a observava.

Como já se referiu, o domínio da matemática da área de Expressões e Comunicação está presente nesta situação de jogo com o dominó. Enquanto está a brincar, a criança não conversa nem fala com ninguém e, conseqüentemente, não interage com nenhum colega nem adulto. Neste sentido, esta atividade demonstrou-se satisfatória para a criança, uma vez que a terminou facilmente e no final sorri para um dos adultos presentes na sala. Nesta situação, a criança pôde utilizar noções matemáticas como a noção de quantidade e de cardinalidade (Ministério da Educação, 1997). Atendendo à área de Formação Pessoal e Social, neste brincar espontâneo verificou-se autonomia por parte da criança participante uma vez que demonstrou empenho no que se propôs realizar e fê-lo com cuidado até ao fim (Ministério da Educação, 2009).

Em termos cognitivos, esta simples atividade desenvolvida pela criança e por sua própria iniciativa permitiu que o adulto compreendesse a importância que as atividades livres têm para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, uma vez que “o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa” (Kamii, 2003, citado por Serrão, p. 11). Através dos sinais demonstrados pela criança pôde-se concluir que esta liberdade dada apresentou-se como um indicador de confiança e de encorajamento para o desenvolvimento autónomo da atividade.

### 3.1.3.7. *Brincar, natal e puzzle*

*Na introdução de um novo jogo na sala, as crianças R. J. e P. N. sentiram curiosidade em realizá-lo. Inicialmente, tiveram alguma dificuldade em compreender os seus objetivos. Mas após a explicação da estagiária, facilmente o concretizaram. Foi tanto o entusiasmo que regularmente o escolhiam para brincar.*

*Numa das conversas, entre estas duas crianças surgiu a seguinte situação:*

*O P. N. identificou um par de peças e mostrou à R. J. explicando porque estava correto “Olha isto é uma estrela e esta também tem uma estrela”.*

*Mais tarde, a R. J. encontra outro par e afirma que “Essas duas peças têm um pai natal e esta tem escrito «Pai Natal» ” (Apontando para as palavras). Ao que o P. N. confirma. Ao lado, encontrava-se outra criança que estava a desenhar e, ao ouvir o que R. J. tinha dito, olhou e admirou-se dizendo “como é que sabes que está escrito aí «Pai Natal»?” R. J. logo respondeu “porque já sei ler” e sorri.*



**Figura 18** – P. N. a brincar com o puzzle de natal.

Este episódio surge por incentivo da estagiária que quis introduzir outro jogo na sala e estando na época natalícia e sabendo que as crianças sentiam grande curiosidade e empenho em realizar puzzles, conjugou as ideias. Também foi intenção da estagiária introduzir, de forma lúdica, alguns registos de iniciação à leitura e à escrita. Pois era pretendido, neste jogo, unir uma peça que tinha imagem alusiva ao natal a outra peça que tinha a mesma imagem com o nome escrito por baixo. Desta forma, nos momentos lúdicos das crianças iria estar presente a área de Expressões e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no contacto com o código escrito (Ministério da Educação, 1997).

Durante este episódio, verificam-se energia, atenção e satisfação ao concretizar a atividade (nível de implicação 4). Também a expressão verbal possibilitou a interação entre as crianças e indicou o grau de implicação elevado, visto que os comentários ditos sobre o que conseguiram fazer com o puzzle assim o demonstraram.

Tal como era objetivo para a concretização do puzzle, a área de conteúdo envolvida neste episódio diz respeito à área de Expressões e Comunicação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Como é referido nas Orientações Curriculares todas as crianças deverão ter oportunidade de contactar com material de escrita e de leitura no quotidiano do jardim-de-infância, deste modo a união de duas peças que tinham a mesma imagem e numa das peças ter o nome da imagem iria conjugar o lúdico e a aprendizagem de determinadas palavras. Sabe-se que este simples jogo poderá não efetivar a aprendizagem da leitura/escrita das palavras, contudo a sua identificação por parte das crianças irá criar imagens visuais que podem favorecer essa aprendizagem. Esta atividade contou ainda com o desenvolvimento de conteúdos essenciais relativos à área de Formação Pessoal e Social, na medida em que as crianças interagiram entre elas, criaram as suas próprias regras e partilharam opiniões de forma democrática e colaborativa (Ministério da Educação, 1997).

Em relação a esta atividade, as crianças envolvidas puderam desenvolver competências linguísticas e cognitivas em diversas dimensões, como o contacto com o código escrito, a correspondência visual e a interação verbal com os colegas. Deste modo, com este jogo novo, introduzido pelo adulto, encorajou-se a utilização da inteligência e da iniciativa. A intervenção do adulto tornou-se necessária, no sentido de explicar o pretendido para a realização deste jogo. Após a sua explicação, o adulto deixou as crianças explorarem livremente o jogo, ficando a observar e a incentivar o mesmo (Serrão, 2009). Desta forma, as crianças compreenderam que esta atividade não era uma atividade dirigida e verificou-se maior empenho e o brincar mais espontâneo, daí surgirem situações como a relatada.





### 3.2. Síntese conclusiva

---

O estudo apresentado anteriormente teve como foco a observação de alguns momentos lúdicos em contexto de jardim-de-infância, com o objetivo de compreender as ações espontâneas das crianças. A análise do contexto e dos episódios registados no decorrer da prática pedagógica permitiram compreender e tecer algumas conclusões relativas ao lugar da atividade lúdica, neste jardim-de-infância, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que agora se apresentam.

A interação das crianças, de forma pacífica, nos momentos de atividade livre permite o desenvolvimento e a construção de novas competências sociais, motoras e intelectuais em contextos de infância (Silva, 2010). Perante a realidade educativa encontrada verificou-se que as crianças se sentiam bem no seu contexto e interagiam pacificamente nos momentos lúdicos que lhes eram cedidos. No entanto, em situações novas ou diferentes as crianças demonstravam timidez para as explorarem e conhecerem. A título de exemplo, referimos os episódios observados em que se apresentavam novos materiais, jogos ou dinâmicas e aos quais as crianças demonstravam pouca iniciativa para a sua exploração ou mesmo com o estímulo do adulto mostravam alguma relutância. Este impasse para a descoberta, para a exploração de novas experiências fez com que a intervenção do adulto fosse recorrente, no sentido de explicar a função dos novos elementos presentes na sala e que não precisavam de ter medo na sua utilização. Nesta situação, lembrando Christie (1997) que aborda o papel do educador nas atividades lúdicas, verificou-se que a intervenção do adulto se revelou positiva, pois este observou o brincar do grupo e teve em conta os seus interesses, de modo a enriquecer e prolongar futuras atividades.

Ainda relativamente à atividade lúdica iniciada espontaneamente pelas crianças, destacamos o espaço da manta, como local preferencial para a concretização de atividades livres, o período de acolhimento, tempo onde as crianças expunham as suas novas descobertas e as partilhavam com os seus pares e o brincar simbólico, designado por faz-de-conta, enquanto principal atividade nesses momentos. Como referencia Piaget (1979), entre os 2 e os 7 anos de idade as crianças realizam jogos simbólicos e para tal necessitam de interagir e adaptar-se ao grupo do qual fazem parte, no sentido de concretizarem os seus

propósitos e interesses. A linguagem tornou-se o elemento principal nestas interações lúdicas, assim como os objetos que lhes foram facultados.

De acordo com os relatos confirmou-se o desenvolvimento das crianças por meio do brincar, visto que estas puderam socializar com outras crianças, naturalmente, desenvolveram a motricidade, nomeadamente a motricidade fina com a manipulação de objetos como os legos ou os carrinhos e fortaleceram a mente e a criatividade, sem terem medo e retirando prazer da atividade (Tessaro e Jordão, 2004).

Mediante as áreas de desenvolvimento referenciadas por Serrão (2009), o desenvolvimento socio afetivo, motor e cognitivo apresentaram-se como as mais frequentes nas atividades lúdicas apresentadas. Para a autora a interação social é um aspeto essencial no jogo, daí se concluir que estas atividades contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças deste grupo, pois interagiram com os colegas e puderam conhecer a importância de viver em sociedade. Quanto ao desenvolvimento motor, as crianças demonstraram um controlo razoável dos seus corpos, dominando a postura e a locomoção. Como exemplos temos o episódio intitulado de *legos, carrinhos e padrões* no qual uma criança começa por rastejar pelo chão, controlando os seus movimentos e a atividade *a brincadeira: qual o mais alto?* em que as crianças comparavam o seus corpos ao espelho. Em termos cognitivos, as crianças pareceram demonstrar as aprendizagens decorrentes das suas brincadeiras, como foi o caso da situação relatada, em que a criança afirmou que já sabia ler porque percebia o que estava escrito na peça do puzzle. Para este episódio, recordamos a conceção desenvolvimentista de Piaget (1979), que diz que o brincar espontâneo é o primeiro espaço no qual os educadores encorajam a utilização da inteligência e da iniciativa.

As áreas de conteúdo que mais se evidenciaram nas brincadeiras destas crianças foram a área da Formação Pessoal e Social e a área de Expressões e Comunicação nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática. Nas atividades lúdicas em pequenos grupos, as crianças foram mostrando as competências sociais que desenvolveram no seu dia-a-dia. O brincar também permitiu o desenvolvimento da autonomia, uma vez que as crianças se movimentavam e conheciam o espaço, o que lhes possibilitava escolher e decidir sobre o que queriam fazer (Ministério da Educação, 1997). Também para Silva (2010) as brincadeiras dão oportunidade de experienciar novas sensações, criar vínculos sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e superar

obstáculos, dado que a criança toma iniciativa e gere o seu tempo enquanto brinca. Ao longo dos relatos descritos, a linguagem oral esteve presente, pois a interação entre as crianças assim o exigia. Desta forma, a aquisição/desenvolvimento da linguagem fez parte do brincar, neste contexto. Com a inclusão de novos jogos alargaram-se os limites de criatividade e motivação das crianças. Também o domínio da matemática se revelou nas atividades livres das crianças, como o exemplo referido anteriormente na elaboração de padrões com os legos. Como este projeto teve uma duração bastante curta, consideramos que faltaram momentos disponibilizados pelo adulto, no sentido de apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, pensando em momentos de consolidação e sistematização de conteúdos matemáticos (Ministério da Educação, 1997). A título de exemplo recordamos o primeiro episódio, onde as crianças envolveram nas suas construções os padrões repetitivos e o adulto não se envolveu na atividade ou não concretizou qualquer atividade de consolidação desses mesmos conceitos junto das crianças participantes.

De um modo geral, consideramos que este contexto é um espaço onde o brincar está presente, mas onde não é valorizado e respeitado na plenitude que este merecerá. Neste sentido, julgamos que o espaço físico desta instituição requeria um enriquecimento do espaço exterior e uma certa reorganização a nível da sala de atividades em questão, tentando colmatar o distanciamento de determinadas áreas e facilitar a movimentação autónoma das crianças. Considerando também necessária uma certa sensibilização para a utilização das várias áreas de atividades livres junto das crianças, uma vez que nos pareceu faltarem zonas calmas e sossegadas, por exemplo. Em relação ao espaço exterior de acesso ao grupo de crianças, achamos que deveria ser repensado/enriquecido de modo a diversificar as experiências e as atividades livres realizadas pelas crianças. Por tudo isto, sentimos que o papel do adulto é, consequentemente, indispensável e necessário no sentido de melhorar todas estas fragilidades que, de alguma forma, fomos vivenciando quando se concretizavam outras novas experiências, apesar de serem em contexto de atividades dirigidas. Pareceu-nos que a carência de momentos que privilegiem a iniciativa das crianças se conjugam com alguma falta de confiança e de desembaraço ou autonomia das crianças, como fomos percebendo ao longo do nosso estágio.



---

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



O desenvolvimento deste projeto teve como principal objetivo compreender o lugar do brincar no contexto de jardim-de-infância onde estávamos a realizar a prática pedagógica supervisionada A2, no sentido de perceber o seu contributo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Sabendo que é importante valorizar a atividade lúdica em espaços educativos, nomeadamente nos jardins-de-infância, dado que faz parte da vida das crianças e contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem, concluímos que o contexto em questão vê o brincar como uma mera atividade gostada pelas crianças que não implica necessariamente uma observação interessada por parte do adulto, uma vez que a realizam autonomamente e sem qualquer dificuldade. Desta feita, consideramos que o papel do adulto/educador nos momentos de brincar livre se restringia à resolução de algumas situações de impasse, disputa ou luta por parte das crianças, sendo descurada a devida importância desta atividade. Também em relação à organização do espaço da sala de atividades como do espaço exterior da instituição julgamos que necessitava de ser repensada e reorganizada, de modo a incentivar o grupo para novas e diferentes atividades livres, alargando assim as expectativas e a curiosidade das crianças.

Quanto às brincadeiras das crianças, sentimos que estas eram muito repetitivas, pois brincavam sempre com os mesmos objetos e nos mesmos espaços, sem ultrapassarem os seus limites de exploração e manipulação. Com os exemplares de jogos que disponibilizámos durante a prática pedagógica supervisionada, apesar de momentâneos, tivemos a noção que o grupo se adapta naturalmente a novas situações, contudo apresentando alguma timidez e pouca confiança para os conhecer e explorar.

O desenvolvimento deste projeto, assim como da prática pedagógica, revelou-se bastante interessante e motivador, uma vez que nos possibilitou conhecer, no terreno, as diferentes etapas que caracterizam a intencionalidade do processo educativo da intervenção do educador de infância: observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). Assim, consideramos que no final deste percurso estamos mais conscientes dos desafios que a profissão nos coloca, como também da importância que a atividade lúdica tem nas vidas e no crescimento das crianças, tanto no presente como no futuro.

Apesar das dificuldades sentidas em cada uma das etapas durante o estágio, com o acompanhamento da orientadora da Universidade, da educadora cooperante e do par



pedagógico, a prática teve um cariz interativo, colaborativo e reflexivo contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que envolvem o processo educativo. Desta forma, este foi um momento de formação pessoal e profissional, na medida em que pudemos desenvolver “capacidades de mobilização de saberes [...] na construção de soluções ajustadas, quer do ponto de vista pedagógico e didático, quer do ponto de vista social e ético, para os problemas emergentes da prática” (documento estruturador da PPS, 2010, p. 3).

Importa ainda referir que as várias etapas desta investigação - a revisão da literatura, as opções metodológicas e os procedimentos, bem como o decorrer do projeto no contexto, se demonstraram morosas e complexas, e tendo em conta a dimensão e a natureza do estudo, este nem sempre foi tão aprofundado como era desejado. Ainda assim, esta investigação permitiu refletir sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, bem como mostrar os seus benefícios para a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores de infância, reconhecendo-se a sua importância para a ação do educador e para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Neste ponto, queremos também mencionar algumas limitações identificadas ao longo do desenvolvimento deste projeto. Principalmente, reconhecemos a nossa inexperiência enquanto educadoras e investigadoras, sendo esta a primeira vez que estávamos a experimentar a docência e a executar um projeto desta natureza. Além disso, o período de tempo destinado à implementação do projeto foi muito reduzido e temos consciência de que se este fosse maior teríamos desenvolvido/melhorado algumas das fragilidades identificadas no decorrer do projeto, no sentido de obter e analisar os resultados das nossas remodelações. Por exemplo, no que se refere à reorganização da sala de atividades, poderíamos ter dialogado com a educadora responsável e com o grupo, de modo a repensarmos a melhor forma para que a sala ficasse mais funcional e dinâmica, para não existirem as confusões e dificuldades que encontramos no decorrer do projeto.

Assim, se prosseguíssemos no desenvolvimento deste projeto, a próxima fase seria a esperada intervenção tanto a nível da reorganização do espaço (interior e exterior), como da disponibilização de materiais e/ou objetos que estimulassem novas experiências e diferentes brincadeiras.

Apesar destas limitações, de um modo geral, pensamos ter atingido os objetivos pretendidos inicialmente. No entanto, não podemos deixar de referir que desejamos que

este simples projeto ajude no reconhecimento da atividade lúdica como estratégia educativa de excelência, quer ao nível da sua observação, quer ao nível da intervenção. Deste modo, esperamos ter deixado neste trabalho algumas ideias/pistas úteis aos profissionais de educação e, ao mesmo tempo, ter aberto portas para uma reflexão mais profunda sobre as potencialidades do brincar livre enquanto estratégia e potencial para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Terminamos este relatório, conscientes de que investigar a atividade lúdica não é tarefa fácil, visto que é um processo moroso, requer esforço e persistência por parte do investigador/educador, também ele muito formatado por visões diretivas e deterministas da educação. Não é fácil aceitar que o brincar da criança é tão ou mais válido em educação que a própria intervenção dirigida e determinada pelo adulto. Como a nossa formação não termina aqui (a verdade é que um educador de infância não se forma de um dia para o outro, está em constante formação e evolução através da prática e da sua reflexão), ainda temos muito a aprender e a melhorar na nossa prática, sobretudo se a basearmos na observação sensível e atenta da criança e numa atitude de confiança na criança.

*“As crianças têm direito a brincar para sempre. Porque a infância nunca morre: apenas adormece. E quem, crescimento fora, se desencontra do brincar, não perceberá, jamais, que não há crianças se não houver brincar.”*

Eduardo Sá



---

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abecasis, V., Lourenço, A. e Santos, L. (2011). Portugal, 30 anos de ludotecas. In Oliveira, V. (org.). *Brinquedoteca - Uma Visão Internacional*. Petrópolis: Editora Vozes. Recolhido de [http://www.iacrianca.pt/images/stories/pdfs/actividade\\_ludica/ludotecas\\_portugal\\_fim.pdf](http://www.iacrianca.pt/images/stories/pdfs/actividade_ludica/ludotecas_portugal_fim.pdf)
- Azevedo, N., Kooij, R. e Neto, C. (1997). Brincar: O que pensam os educadores de infância. In Neto, C. (ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 99 – 117). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bassedas, E., Huguet, T. e Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cardona, M. (1999). O espaço e o tempo no Jardim de infância. In *Revista Pro-Posições*, vol. 10, n.º 1.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. In *Revista Interações*, n.º 9 (pp. 4 – 31).
- Carvalho, J., Barros, P. e Pereira, M. B. (2009). *O lúdico como uma possibilidade de intervenção ao Bullying e formação da criança na escola*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Recolhido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10172/1/Ol%C3%BAdico%20Educere2009.pdf>
- Christie, J. (1997). Literacia – Contextos lúdicos enriquecidos. In Neto, C. (ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 140 – 150). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cordazzo, S., Westphal, J., Tagliari, F., Vieira, M. e Oliveira A. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. In *Revista Avaliação Psicológica*, n.º 7, vol. 3 (pp. 427 – 438).
- Curado, M., Neto, C. e Kooij, R. (1997). Comportamento lúdico da Criança Portadora de Trissomia 21. In Neto, C. (ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 83 – 98). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Damas, M. e De Ketele, J. (1992). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança. Estudo de Caso*. Recolhido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In *Revista Escola Moderna*, n.º 5, pp. 5 – 12.
- Fortuna, T. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In Xavier, M. e Dalla Zen, M. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- Friedmann, A. (2001). *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa. Edições Salamandra.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º46/1986 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º5/1997 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: uma apresentação. In Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 93 – 135) Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Martins, P. (2000). *Elementos para uma reflexão em torno dos Direitos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, L. (2006). *Educação e direitos da criança: perspetiva histórica e desafios pedagógicos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Recolhido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6207/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20L%C3%ADgia%20Monteiro.pdf>
- Neto, C. (1997). Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Neto, C. (ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 10 – 22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 138 - 159) Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F., e Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar sobre o processo de Investigação. In Lima, J. e Pacheco, J. *Fazer Investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Recolhido de [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf)



- Pessanha A. (1997). Actividade lúdica associada à literacia. In Neto, C. (ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 151 – 169). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piaget, J. (1979). *A psicologia da criança. Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes.
- Ponte, J. P. (2006). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Recolhido de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Portugal, P. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prática Pedagógica Supervisionada (2010). *Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Robles, H. (2007). *A brincadeira na educação infantil: conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece*. Recolhido de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943>.
- Santos, E. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santos, S. e Cruz, D. (1999). *Brinquedo e Infância. Um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recolhido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580\\_tm\\_Emilia\\_Serrao.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf)
- Silva, M. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Actividades de Tempos Livres: Representações das crianças sobre o brincar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Recolhido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13826/1/Maria%20Clara%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>

- Spoked, B. e Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 13 - 50) Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Tessaro, J. e Jordão, A. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Recolhido de [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Walsh, D., Tobin, J. e Graue, E. (2002). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spoked, B. (org.). *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



---

## 6. ANEXOS



---

## Anexo 1 – Autorização de participação



## AUTORIZAÇÃO

Ex.mo/a Senhor/a:

Encontramo-nos no presente momento a frequentar o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a decorrer no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Gabriela Portugal.

Nesse sentido estaremos este semestre, até dezembro, a desenvolver a prática pedagógica supervisionada A2 e, consequente, investigação para a unidade curricular de Seminário de Investigação A2 subordinada ao tema “Contributo do Brincar livre no desenvolvimento da criança”.

Ao longo da investigação, algumas crianças e adultos serão observados durante o decorrer normal das suas brincadeiras. Serão também efetuadas fotografias e filmagens para apoiar o trabalho realizado na instituição. Todos os dados são confidenciais e serão utilizados apenas no âmbito do relatório de mestrado.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/a na investigação enunciada.

\_\_\_\_\_  
(Alexandra Pinto)

\_\_\_\_\_  
(Marlene Leitão)

-----  
Declaro que autorizo o meu educando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ a participar na investigação sobre o brincar livre, a decorrer  
até dezembro de 2012, neste Jardim-de-infância.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(O Encarregado de Educação)





---

Anexo 2 – Indicadores e níveis de implicação segundo  
Portugal e Laevers (2010)



**Indicadores de implicação**  
**(Portugal e Laevers, 2010, pp. 27 - 28)**

**Concentração** – a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala?).

**Energia** – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.

**Complexidade e criatividade** – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.

**Expressão facial e postura** – os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança como esta vive a atividade em curso.

**Persistência** – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam

surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.

**Precisão** – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes preocupando-se sobretudo em “despachar”.

**Tempo de reação** – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.

**Expressão verbal** – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.

**Satisfação** – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

**Níveis de implicação**  
**(Portugal e Laevers, 2010, pp. 28 - 29)**

**1. Muito baixo – ausência de atividade** – este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que pareça ter consciência da própria ação.

**2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida** – este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um *puzzle*, escuta uma história ou faz um desenho), embora a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

**3. Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade** – o nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

**4. Alto – atividade com momentos intensos** – o nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas

capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.

**5. Muito alto – atividade intensa e continuada** – este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

